



*MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS – ESPECIALIDAD ORIENTACIÓN EDUCATIVA –*

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EMOCIONA-T: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR)

PORTILLO LOBILLO MARÍA

Tutor: Pablo Daniel Franco Caballero

Dña. *María Portillo Lobillo*, estudiante del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, impartido en la Universidad de Málaga,

DECLARO:

Que el Trabajo de Fin de Máster que presento para su exposición y defensa titulado *EMOCIONA-T: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR)* **es original y que todas las fuentes utilizadas para su realización han sido debidamente citadas en el mismo.**

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a horizontal line crossing through them.

Málaga, a 7 de junio de 2017

Contenidos

Resumen	5
Introducción.....	6
Marco contextualizador	7
El concepto de Educación y sus implicaciones.....	7
La orientación educativa	10
Diseño y fundamentación del proyecto de intervención	14
Proyecto de intervención original	18
Contexto de la intervención.....	18
Planificación original	19
Contenidos.....	20
Competencias	20
Metodología.....	21
Temporalización y actividades	22
Desarrollo de la intervención.....	22
Evaluación de la intervención.....	25
Nueva propuesta de trabajo.....	28
Sesión 1: presentación del programa.....	30
Sesión 2: percepción intrapersonal.....	31
Sesión 3: percepción interpersonal.....	32
Sesión 4: facilitación y comprensión emocional.....	35
Sesión 5: regulación emocional.....	37
Sesión 6: regulación emocional 2ª parte	38
Valoración personal.....	40
Sobre el proceso de aprendizaje en las clases teóricas	40
Sobre el proceso de aprendizaje profesional en las prácticas	41
Sobre el programa de formación del Máster.....	44

Bibliografía.....	46
Anexos.....	51
Anexo I. Descripción de las sesiones del proyecto original	51
Sesión 1: presentación del programa.....	51
Sesión 2: percepción intrapersonal.....	52
Sesión 3: percepción interpersonal.....	54
Sesión 4: facilitación y comprensión emocional.....	56
Sesión 5: regulación emocional.....	58
Sesión 6: regulación emocional 2ª parte	59
Anexo II. Cuestionario de inteligencia emocional (Ruiz et al., 2013).....	61
Anexo III. Gráficas comparativas de los resultados en cada componente de IE.	64
Anexo IV. Cuestionario de satisfacción con el programa.....	70
Anexo V. Ficha ¿Qué te hace sentir así?	71
Anexo VI. Material para la actividad pienso luego existo.....	72
Anexo VII. Discurso de relajación de Schultz (1969).	74
Anexo VIII. Discurso de visualización.....	79
Anexo IX. Test de estilos de comunicación.....	81

Resumen

La inteligencia emocional es la habilidad para percibir correctamente y comprender los estados emocionales propios y ajenos así como para regular la expresión de las emociones intra e interpersonales. La presente intervención constituye un programa de desarrollo de la inteligencia emocional encuadrado dentro de la hora de tutoría específica de la medida de atención a la diversidad definida como Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). El proyecto se puso en práctica en el grupo de 3º PMAR del I.E.S. Almenara de Vélez-Málaga, compuesto por 14 alumnos (8 chicas) de edad comprendida entre 16 y 18 años. Constó de 6 sesiones centradas en los cuatro componentes de la inteligencia emocional: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. La evaluación sugiere la conveniencia de incluir actividades con una metodología más activa, por lo que se recomienda una segunda propuesta de intervención basada en las evidencias.

Abstract

Emotional Intelligence refers to the ability of individuals to correctly perceive and understand their own and others' emotions as well as to manage both intrapersonal and interpersonal emotional expressions. The current intervention constitute a program aimed to develop the Emotional Intelligence of adolescents carried out along the tutoring from a diversity outreach measure known as *Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento* (PMAR). Fourteen students (8 girls) belonging to 3º PMAR from IES Almenara (Vélez-Málaga) participated in this project. The intervention consisted of 6 sessions focused in the four of emotional intelligence components: perceiving emotions, using emotions, understanding emotions and managing emotions. The final evaluation suggested the advantage of including an active methodology, therefore a new based in evidence design is recommended.

Introducción

El siguiente documento recoge el proyecto realizado como intervención principal en el periodo de prácticas de la especialidad de Orientación Educativa ofertada por el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

La intervención se realizó con el grupo de 3º del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento del I.E.S. Almenara (Vélez-Málaga), compuesto por 8 chicas y 6 chicos de edad comprendida entre los 16 y 18 años. Este programa se caracteriza por una agrupación de las asignaturas en ámbitos y una tutoría específica impartida por el Departamento de Orientación. Precisamente en la hora de tutoría específica es donde se encuadra el proyecto, consistente en un programa de 6 sesiones para la mejora de la inteligencia emocional basado en los cuatro componentes de la inteligencia emocional descritos por Mayer y Salovey (1997): percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional.

Tras la puesta en práctica de la intervención, se realizó una evaluación de los resultados, del proceso y de la satisfacción de los estudiantes. Esta valoración sugirió la posible conveniencia de incluir actividades de carácter más activo, por lo que se presenta, además de la planificación original, una propuesta de mejora.

Marco contextualizador

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece como fines de la Educación Secundaria Obligatoria la adquisición de los elementos básicos de la cultura (especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico), el desarrollo de hábitos de estudio y trabajo, la preparación para estudios posteriores y la inserción laboral y la formación para el adecuado ejercicio ciudadano. Trasladando la sintaxis legislativa a un vocabulario más corriente, el objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria, al igual que el de cualquier etapa del sistema educativo, es la formación integral del alumno, su educación plena.

El concepto de Educación y sus implicaciones

Antes de abordar el concepto de Educación, es necesario aclarar qué no es educación. Para ello conviene rescatar la red nomológica descrita por Esteve en 2010 con base en los criterios de contenido, forma, uso y equilibrio para así diferenciar instrucción (repetición injustificada cuyo objetivo es la automatización de unas destrezas) de educación (asimilación e integración de información que sirve para dar solución a situaciones nuevas).

Por tanto: ¿qué es Educación? Tras consultar autores versados en este tema (v.g. Colom y Núñez, 2001; Durkheim, 1976; Esteve, 2010), se podría definir como un proceso continuo (a lo largo de todo el ciclo vital) de intercambio de información, valores, cultura y emociones que permite a una persona (por medio de un proceso de participación) conocerse a sí misma y crear su proyecto de vida, adaptarse a las demandas del ambiente y con-vivir en sociedad. Se trataría de un término relacionado con “aprendizaje”, delimitado por Esteve (2010) como la adquisición cuantitativa de nuevos modelos de conducta. Podría incluso pensarse que sin aprendizaje realmente no existe una verdadera educación.

Dado que educación y aprendizaje se encuentran en la base del desarrollo del ser humano, es vital asegurar que sean ambos significativos. Con significatividad nos referimos, a grandes rasgos, a que el contenido aprendido sea de utilidad y asimilado por los individuos para su posterior extrapolación ante cualquier problema. Por ello, es necesario considerar algunos puntos sobre cómo debe ser la educación.

En primer lugar, la actual es una sociedad líquida según Bauman (2006), que no ha experimentado nunca un avance del conocimiento tan vertiginoso, por lo que en lugar de esperar que los estudiantes memoricen listas de datos sería más ventajoso trabajar sus estrategias cognitivas y metacognitivas para que ellos mismos sean capaces de discernir de entre toda la información a la que tienen acceso, cuál es relevante y cuál banal. La introducción de unas competencias clave a alcanzar en lugar de una serie de temarios a memorizar ya suponen un paso hacia esta meta, de acuerdo a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Así, se prevé despertar el pensamiento crítico de los/as alumnos/as y que la enseñanza sirva a una meta ulterior: permitir a las personas elegir con libertad, como ya avisó María Zambrano.

Además, los conocimientos deben dejar huella en el alumnado en lugar de ser olvidados tras un examen por su escasa utilidad. Por ejemplo, de poco uso tiene recitar la tabla periódica ante una discusión con alguien cercano. Luego más importante podría ser que los conocimientos que se enseñen estén conectados a problemáticas reales, conectados a emociones para que mejor se recuerde (Mora, 2014); como podemos leer de Enrique Sánchez (2016), *“la enseñanza que recordamos no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”*. Y esta clave es fundamental porque al fin y al cabo, la tarea de aprender recae únicamente en el aprendiz, y si a éste no le apetece no aprenderá a pesar de la insistencia de su enseñante; sumando dos más dos, la tarea entonces del docente no es llenar una cabeza de datos, sino avivar la llama del estudiante y motivarlo a aprender a aprender. Ken Robinson (2013) señala en una conferencia TED Talks que la prosperidad humana se sustenta en 3 pilares que de forma natural se encuentran en todas las personas: diversidad, curiosidad y creatividad. La finalidad de la escuela debe ser estimular estas tres potencialidades. Para ello, quizás convendría derogar la idea mecanicista de la escuela, cuyos productos han pasado por la misma cinta, y elaborar una enseñanza que respete el contexto del alumno, que le permita adquirir un conocimiento a través de la práctica (y no el simple análisis estático de la práctica, como denuncia Santos en su “currículum del nadador” (2008)) y aplicarlo a su realidad en lugar de a un trozo de papel. En definitiva, mutar el valor de cambio del conocimiento por el valor de uso (Valle, 2006).

Por último, en una época en la que las interconexiones están a la orden del día no es viable ser intolerante ante la diversidad y la interculturalidad, puesto que lo más inteligente y ético sería aprovechar ese intercambio de cultura y valores para aprender en lugar de discriminar lo “diferente” ya desde una simple evaluación estandarizada. En consonancia con esta idea, es ineludible adquirir un compromiso con la educación en valores (respeto, tolerancia, solidaridad, moralidad, etc.) a pesar de que frecuentemente este intento quede en cierta manera boicoteado por la influencia de otros agentes externos, como la familia (que es el contexto más cercano para el alumnado) y la sociedad en general. Ciertamente, los ejemplos que la sociedad transmite a los más jóvenes no coinciden con la visión que se espera que defienda el sistema educativo. Santos (2010) lo resume perfectamente en el título de su obra “una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida”. Por ello, es primordial que exista una colaboración familia-escuela para que en lugar de desprestigiar a los que Santos califica de “piedra angular de la sociedad”, naden juntos contracorriente, río arriba lejos del consumismo y el egoísmo, del “todo vale”.

La implicación de la familia en el proceso de aprendizaje es primordial, ya que son el primer contexto socializador, seguido de la escuela y es de vital importancia que haya una coherencia entre la educación proporcionada por el centro educativo y por los padres. Además, estos pueden proporcionar información importante sobre sus hijos y contribuir a efecto que trata de provocar la escuela reforzando las enseñanzas en casa. Igualmente, al tratarse de un trabajo localizado en un centro con otros profesionales es importante obrar de forma colaborativa, puesto que realmente todo el conocimiento está conectado y no tiene sentido fragmentarlo de forma tan excesiva y el trabajo en equipo permite el enriquecimiento a partir de otros profesionales, ya sean del propio centro o pertenecientes a entidades externas (como el centro de salud o servicios sociales).

Asimismo, no solo es necesario el trabajo colaborativo entre los principales contextos socializadores, es de obligatoriedad que ambos sean conscientes del potencial que tienen como agentes de influencia en los/as niños/as. La legislación establece una serie de competencias cuyo dominio debe ser el objetivo del currículum y que se trabajan de forma explícita en clase, pero curiosamente de nada sirve enseñar de boca algo cuando el modelo actúa de forma incoherente con el mensaje. Un buen profesor tiene que ser coherente entre lo que piensa, dice y hace, porque enseñamos más con nuestro

comportamiento que con nuestras palabras (Santos, 2008). Y esto es así porque genéticamente estamos programados para ello: la función de las neuronas espejo no es otra que la de repetir conductas para asegurar la adaptación al medio y por consiguiente, la supervivencia (Bueno, 2016). Por tanto, sería más beneficioso combinar el currículum explícito y el currículum oculto para enganchar al alumno, reforzar los contenidos que se intenta que aprenda y para favorecer la asimilación de unos valores que permitan el respeto, la convivencia y la prosperidad de la vida.

Educación, por consiguiente, es un término polisémico y controvertido hoy día, y aunque aún queda camino por recorrer, cuestionar la práctica educativa ya supone un paso adelante que acerca a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Por ello más que nunca es importante la colaboración entre todos los agentes implicados para que ese aprendizaje sea significativo para el actual alumnado, futuros ciudadanos. Para que los estudiantes vean la importancia de aquello que aprenden y cómo les va a ayudar en su vida, y para que recuerden su paso por el sistema escolar como una época fructífera y no como lustros de tedio y ansiedad.

La orientación educativa

La Orientación Educativa es incluida en la legislación educativa en la Ley General de Educación de 1970 con unas funciones generales, y es el Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 1992) el que establece sus funciones de forma pormenorizada. Entre estas se pueden encontrar la contribución al desarrollo integral del alumnado, la prevención de las dificultades de aprendizaje y el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos, y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa.

Actualmente, la labor del Departamento de Orientación podría estructurarse en torno a tres pilares: acción tutorial, orientación académica y profesional, y atención a la diversidad. La primera, la acción tutorial, tiene por objetivos el seguimiento del alumnado de forma individual y grupal para favorecer la convivencia, el desarrollo personal y la toma de decisiones con respecto al futuro académico y profesional. Para ello no basta con la ocupación con los alumnos, sino que es necesaria la coordinación entre los tutores de cada etapa y con las familias. La orientación académica y profesional, que suele ser la función más conocida del orientador, tiene como finalidad favorecer el autoconocimiento de cara a potenciar el desarrollo de las propias capacidades e intereses así como ofrecer información y guía sobre el proceso de aprendizaje y la oferta formativa y laboral.

Generalmente se conoce la existencia de esta área por medio de las sesiones orientativas que el orientador organiza a partir de tercero de secundaria para informar de la optatividad y salidas profesionales.

Finalmente, el área de atención a la diversidad se encarga de la prevención, detección, intervención y seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Junto con el Equipo Docente y Dirección, planifican y organizan los apoyos y recursos educativos de acuerdo a las demandas del alumnado según la clasificación de NEAE establecida en la Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el sistema de información “Séneca” (figura 1). Las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, organizan la respuesta educativa a nivel ordinario o diferente al ordinario en función de las necesidades del alumnado. Dentro de la respuesta ordinaria, se puede tomar medidas a nivel de aula, a través de una metodología, espacio y tiempos e instrumentos de evaluación adaptados (aprendizaje cooperativo o exámenes orales, por ejemplo), y/o a nivel de centro por medio de Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), refuerzos o tiempo de libre disposición (LD). La respuesta diferente a la ordinaria comprende las Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) cuando el alumnado presenta un desfase de hasta de dos años con respecto a las competencias esperadas; las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS), en el caso de que el nivel de competencia curricular del alumnado corresponda al esperado en la etapa anterior (en cuyo caso se modifican de forma significativa los objetivos curriculares); las Adaptaciones de Acceso al Currículo (AAC), donde se pueden encontrar las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) o intérpretes; los Programas Específicos (PE) que buscan la estimulación de los procesos implicados en el aprendizaje; y las Adaptaciones Curriculares para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACAI).

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	
Trastornos graves del desarrollo	Retrasos evolutivos graves o profundos Trastornos graves del desarrollo del lenguaje Trastornos graves del desarrollo psicomotor
Discapacidad visual	Baja visión Ceguera
Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual leve Discapacidad intelectual moderada Discapacidad intelectual grave Discapacidad intelectual profunda
Discapacidad auditiva	Hipoacusia Sordera
Trastornos de la comunicación	Afasias Trastornos específicos del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Expresivos • Mixtos • Semántico-pragmático Trastornos de habla <ul style="list-style-type: none"> • Disartrias • Disglosias • Disfemias
Discapacidad física	Lesiones de origen cerebral Lesiones de origen medular Trastornos neuromusculares Lesiones del sistema osteoarticular
Trastornos del Espectro Autista	Autismo Síndrome de Asperger Síndrome de Rett Trastorno desintegrativo infantil Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
Trastornos graves de conducta	Trastorno disocial Trastorno negativista desafiante Trastorno de comportamiento perturbador no especificado
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	TDAH: Predominio del déficit de atención TDAH: Predominio de la impulsividad-hiperactividad TDAH: Tipo combinado
Otros trastornos mentales	

Enfermedades raras y crónicas	
2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	
Dificultad específica de aprendizaje	Dificultad específica de aprendizaje de la lectura o dislexia Dificultad específica de aprendizaje de la escritura-disgrafía Dificultad específica de aprendizaje de la escritura-disortografía Dificultad específica en el aprendizaje del cálculo o discalculia
Dificultad de aprendizaje por retraso en el lenguaje	
Dificultad de aprendizaje por capacidad intelectual límite	
3. Alumnado con altas capacidades intelectuales	
Sobredotación intelectual	
Talento simple	
Talento complejo	
4. Alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio	

Figura 1. Clasificación de las NEAE

Estas funciones se complementan con la descripción de cada actuación llevada a la práctica a través de protocolos, informes, memorias y el sistema Séneca, todo ello de acuerdo a la legislación educativa vigente.

Diseño y fundamentación del proyecto de intervención

Uno de los pilares fundamentales de la Orientación Educativa es la atención a la diversidad. La Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, contemplan en la organización ordinaria de la respuesta de atención a la diversidad en el centro el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), cuyo contenido curricular se configura en los ámbitos científico-matemático (Matemáticas, Biología y Geología y Física y Química) y lingüístico-social (Lengua castellana y Literatura y Geografía e Historia) y tutoría específica con la orientadora (el resto de materias se cursan con el grupo de 3º ordinario) con el objetivo de que los alumnos de este programa puedan cursar cuarto curso por la vía ordinaria para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Como criterio general para la adscripción a PMAR, el alumnado de 1º, 2º o 3º debe haber repetido alguna vez y no haber adquirido las competencias de su curso correspondiente por una razón diferente a la falta de hábito de trabajo. Hasta quince alumnos con estos requisitos pueden ser propuestos para reunirse en un grupo en segundo y otro en tercero de secundaria, siguiendo una reestructuración de su carga lectiva del modo que refleja la tabla 1.

Este programa, de acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, contempla la adquisición de las siete competencias clave. Concretamente, la tutoría específica llevada a cabo se focaliza en mayor medida en la competencia lingüística (CL), la competencia para aprender a aprender (CPAA), competencias sociales y cívicas (CSC), y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), con el objetivo último de favorecer el desarrollo integral de los alumnos como personas aptas para vivir en sociedad.

Tabla 1

Materias y carga lectiva del programa PMAR en segundo y tercero de ESO

Materia	Carga lectiva	
	2ºESO	3ºESO
Área Socio-Lingüística	8	8
Área Científico-Matemática	7	7
Inglés	3	4
Educación Física	2	2
Educación para la ciudadanía	0	1
Plástica/música	2	0
Informática	0	2
Cambios sociales	2	0
Tecnología	3	3
Religión/Valores éticos	1	1
Tutoría grupo clase	1	1
Tutoría específica	1	1

Un área de desarrollo íntimamente relacionada con las competencias enumeradas anteriormente es la inteligencia emocional.

Mayer y Salovey (1997) definen en su modelo la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones, y la habilidad para regular las emociones por medio de un crecimiento emocional e intelectual”. Por tanto, los componentes de la inteligencia emocional serían percepción emocional, facilitación de nuestro pensamiento a través de las emociones, comprensión de las emociones y regulación reflexiva de éstas, componentes que conforman la estructura del presente programa.

El modelo de Mayer y Savoley (1997) es uno de los más destacados en esta área; sin embargo, otros modelos han definido la inteligencia emocional. Goleman (1996) define de forma más conceptual la inteligencia emocional como una habilidad que incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y capacidad de motivarse a uno mismo, cuyos

componentes serían autoconciencia, automanejo, conciencia social y manejo de las relaciones sociales. Un segundo modelo más actual que el de Goleman es el de Bar-On (2006), el cual delimita el concepto como un conjunto de competencias y habilidades que permiten entender y comprender a otros, expresar emociones y afrontar las demandas ambientales. Para este autor los componentes emocionales fundamentales son las habilidades inter e intrapersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado anímico general.

La importancia de la delimitación del concepto de inteligencia emocional y sus componentes no solo es interesante de cara a incrementar el marco de conocimiento teórico sobre este tema, sino que sirve de base para el diseño de programas destinados al desarrollo de aspectos emocionales en la sociedad en general, y más concretamente en niños y adolescentes en pleno proceso de formación de su identidad. La tabla 2 recoge una revisión de los programas de inteligencia emocional más destacados¹.

Los estudios sobre el efecto de la inteligencia emocional realizados en programas con niños y adolescentes ponen de manifiesto que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional se asocia con mejor comunicación, más empatía y cooperación, y una mejora del rendimiento en el contexto escolar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), y una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivo (Velasco, Fernández, Páez y Campos, 2006), así como una disminución de los niveles de ansiedad y depresión (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Cabello, 2006), menor estrés social (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011) y niveles menores de agresividad (Bisquerra, 2014), entre otros efectos. De ahí la importancia de implementar en el currículo el desarrollo de la inteligencia emocional.

De hecho, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía la cual, en su Artículo 39 relativo a la Educación en Valores, establece que:

“El currículo contemplará la presencia de contenidos y actividades que promuevan la práctica real y efectiva de la igualdad, la adquisición de hábitos de vida saludable y deportiva y la capacitación para decidir entre las opciones que favorezcan un adecuado bienestar, mental y social para sí y para los demás”.

¹ Extraído de Ruíz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal (2013).

Tabla 2

Programas de educación e inteligencia emocional

Programa	Fecha	Autor
Programa de habilidades emocionales para jóvenes (INTEMO)	2013	Ruíz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal
Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes.	2016	Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal
Programa de educación emocional de Guipúzcoa	2013	Muñoz y Bisquerra
Programa Vida y Valores en Educación (VyVE)	2011	Melero y Palomera
Programas de educación emocional y prevención de la violencia	2005 2007	Grupo de Aprendizaje Emocional
Educación emocional. Programa de actividades para educación primaria y secundaria	2009	Pascual y Cuadrado
GROP (2009). Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños.	2009	GROP
Programa de intervención con adolescentes para fomentar el desarrollo socioemocional	2008	Garaigordobil
Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar (PIECE)	2007	Vallés
Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)	2016	Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino
Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria	2001	Trianes y Fernández-Figares

Igualmente, la Orden de 14 de Julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria destaca en su artículo destinado a los elementos transversales, la necesidad de educar para la convivencia y el respeto en las relaciones interpersonales, la competencia emocional, el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima como elementos necesarios para el adecuado desarrollo personal, el rechazo y la prevención de situaciones de acoso escolar, discriminación o maltrato, la promoción del bienestar, de la seguridad y de la protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por ello, la intervención consistirá en un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional, destinado al grupo de 3º del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), contenido en la planificación de la tutoría específica de esta medida de atención a la diversidad.

Proyecto de intervención original

Contexto de la intervención

La intervención se llevó a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Almenara. Se trata de un centro D-4 con una media de 25 unidades y un número aproximado de alumnos de setecientos cincuenta, de acuerdo al proyecto educativo del centro. Actualmente en el centro se imparten los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

El centro se ubica en la periferia de Vélez-Málaga, capital de la Axarquía. La procedencia de los alumnos es el núcleo urbano, incluidas zonas de deprivación sociocultural, y de zonas rurales y cortijadas de los alrededores, como Comares, Triana y Trapiche (quienes hacen uso de transporte escolar). Además, en la actualidad se hace frente a la acogida de alumnos inmigrantes (procedentes del Reino Unido, países sudamericanos, países árabes y países de Europa del Este), que hacen uso del Aula Temporal de Atención Lingüística.

Las relaciones entre el profesorado (compuesto por 60 miembros, de los que más de 40 son definitivos) pueden calificarse como positivas, ya que forman un equipo coordinado por el desarrollo integral del alumno. Asimismo, las familias también están implicadas en el centro por un lado, a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, y por otro, por medio de las reuniones con el personal docente tres veces en el año escolar.

El I.E.S. Almenara se reconoce como Centro TIC, con sus 10 aulas de informática, pizarras digitales, proyectores de vídeo en las aulas, cuentas de correo y perfiles para alumnos y personal docente, y una importante presencia en las redes sociales *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* y *Youtube*. Igualmente se constituye como Centro Bilingüe (inglés) desde 2005. Dispone de un auxiliar lingüístico proveniente de Norteamérica y mantiene colaboraciones culturales e intercambios con centros de Reino Unido. Cada año se realizan intercambios de alumnos con Francia y Reino Unido y participa en Proyectos Europeos *Comenius* así como cada año es sede de las pruebas del *Trinity College* para la certificación del nivel de competencia lingüística del Porfolio Europeo de las Lenguas A2 (ISE 0) y B1 (ISE 1). Junto con los recursos TIC, se encuentran también a disposición otros recursos como comedor, gimnasio, cafetería, un programa de acompañamiento y biblioteca.

Concretamente, la intervención (un programa de inteligencia emocional) se desarrolló en el grupo de tercero del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), como parte de la tutoría específica de orientación. Este grupo se compuso de 6 chicos y 8 chicas de una edad comprendida entre 16 y 18 años. La característica general de este grupo es que no han alcanzado las competencias exigidas en el curso ordinario, y están remotamente motivados para el aprendizaje de los contenidos de sus asignaturas y en extensión, para la permanencia y participación en el centro (por lo que a final del proyecto se redujo el número de participantes a 12; 8 chicas). Además, presentan continuamente comportamientos disruptivos que son motivo de partes disciplinarios y expulsiones de clase y del centro.

Planificación original

El programa “EMOCIONA-T” tuvo por destinatario directo al grupo de 3º de PMAR, compuesto por 6 chicos y 8 chicas con una edad comprendida entre 16 y 18 años. La intervención se encuadró dentro del área de prevención y desarrollo al participar en el desarrollo integral del alumno con el objetivo último de formar a ciudadanos más aptos para adaptarse a la sociedad, a la vez que buscó trasladar las consecuencias positivas del trabajo en inteligencia emocional mencionadas en el apartado previo, como una mejora de la comunicación, empatía y cooperación o la disminución de los niveles de agresividad. Asimismo, también cubrió la atención a la diversidad, puesto que la agrupación en PMAR

ya supone una adaptación ordinaria de la organización de la respuesta educativa contemplada en la legislación.

Los objetivos del programa fueron los siguientes:

Objetivo general. Mejorar las habilidades de percepción, comprensión, facilitación y regulación emocional.

Objetivos específicos. Los objetivos específicos derivados son los siguientes:

1. Conocer el concepto de Inteligencia Emocional y su importancia.
2. Conocer la relación entre emoción, cognición y fisiología.
3. Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias.
4. Proporcionar pautas para el reconocimiento de emociones ajenas a través de la expresión no verbal.
5. Fomentar el uso de las emociones como elemento motivador de la conducta.
6. Potenciar el análisis de las causas que se esconden tras una emoción.
7. Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional.

Contenidos

Los contenidos abordados en el programa Emociona-T se muestran en la tabla 3.

Competencias

En la presente intervención se integran las siete competencias establecidas (puesto que además de ser la situación ideal es muy difícil aislarlas amén de sin sentido); sin embargo, la planificación se centra especialmente en el desarrollo de cinco competencias clave principales:

- Competencia lingüística. Se abordó a través del uso del lenguaje para expresar situaciones y sentimientos oralmente o de forma escrita así como para la usual comunicación.
- Competencia para aprender a aprender. Entre los objetivos implícitos se encontró la habilidad metacognitiva para ser conscientes del propio proceso de aprendizaje y usar los conocimientos adquiridos de forma coherente a las necesidades de la vida cotidiana.
- Competencias sociales y cívicas. Siendo el tema central del programa la inteligencia emocional, se esperaba que las habilidades adquiridas de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, ayudasen a una formación inte-

Tabla 3

Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del programa Emociona-T

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de Inteligencia Emocional • Relación entre emoción, cognición y fisiología • Pautas para el reconocimiento de emociones ajenas a través de la expresión no verbal 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de emociones ajenas a través de la expresión no verbal • Uso de emociones para motivar la conducta • Identificación de emociones y sensaciones propias • Análisis de las causas de un estado emocional • Autorregulación de la expresión emocional • Pensamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva hacia el auto-conocimiento • Actitud positiva hacia las emociones • Colaboración

gral del alumnado que le permitiese ajustarse a las demandas de la sociedad respetándose a sí mismo y el resto de ciudadanos.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Se trató de fomentar el espíritu crítico y la reflexión, el análisis y la autonomía.
- Conciencia y expresiones culturales. Uno de los pilares a nivel general ha sido el respeto hacia los compañeros (de diferente procedencia); y más concretamente se ha planteado que la percepción, comprensión y regulación emocional depende de diversos factores, entre ellos el contexto cultural.

Metodología

La metodología seguida fue activa y participativa, tratando de situar al alumnado como protagonista implicado en su propio proceso de aprendizaje.

Las actividades planteadas se realizaron tanto de forma grupal, llevando al alumnado a trabajar de forma colaborativa, como individual, por medio de ejercicios de reflexión, autoconocimiento y autorregulación. Además, los contenidos y forma de

presentación de éstos se adecuaron al nivel de conocimiento de los participantes así como a su motivación y disposición a tomar parte en la clase.

A esto se suma el interés de usar los ejercicios como vía para conocer la situación e intereses de cada alumno partiendo de sus reacciones y comentarios al tratarse de una tutoría de orientación dentro de este Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, cuyo objetivo fundamental no es la mera mejora académica sino el bienestar personal y psicológico.

Temporalización y actividades

El programa constó de un total de 6 sesiones de una hora semanal que corresponderán al tiempo dedicado a la tutoría específica de PMAR. La Tabla 4 detalla la organización temporal de las sesiones (en el anexo 1 se adjunta la descripción pormenorizada de cada sesión).

Desarrollo de la intervención

La intervención se llevó a cabo en la hora de tutoría específica, haciendo uso del aula destinada para ella. En éste lugar se dispuso de ordenador con proyector y portátiles en caso de ser necesarios para alguna actividad. La mayor parte de las sesiones fueron guiadas por mí, excepto la actividad de relajación mediante la respiración, cuyo discurso daba la orientadora. A continuación se describe el desarrollo de cada una de las sesiones, cada una acompañada de sus respectivas explicaciones teóricas simultáneas a la práctica:

Sesión 1. En la sesión de presentación se abordó el concepto de inteligencia emocional y la relación entre emoción, conducta y pensamiento. Se utilizaron dos vídeos (el comienzo de la película *Del Revés* y un fragmento de la serie *Big Bang Theory*) para introducir las emociones, sus funciones y la importancia de regular su expresión adecuadamente, y el termómetro emocional (desarrollado por el *Yale Center for Emotional Intelligence* para su programa RULER) para comenzar a incidir en la necesidad de analizar los estados emocionales propios. Se finalizó la sesión con un ejercicio de atención plena en la respiración, propio del *mindfulness*. Las actividades se desarrollaron según estaba previsto y el grupo participó comentando las actividades de forma relajada.

Sesión 2. Esta sesión trató de la percepción intrapersonal, por ello las actividades fueron encaminadas a fomentar el auto-análisis. Para comenzar, el grupo analizó indivi-

Tabla 4

Temporalización y objetivos de las sesiones

Sesión	Objetivos específicos	Actividades
1	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el concepto de Inteligencia Emocional y su importancia. • Conocer la relación entre emoción, cognición y fisiología. • Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones - Inteligencia Emocional - Termómetro emocional - Atención plena en la respiración
2	<ul style="list-style-type: none"> • Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Termómetro emocional - Análisis de los resultados del cuestionario de evaluación - Quizz ¿Qué te hace sentir así? - Lectura de poemas
3	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar pautas para el reconocimiento de emociones ajenas a través de la expresión no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Termómetro emocional - Coge una sonrisa - Adivina la emoción básica - Mímica emocional - Evaluación de proceso
4	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el uso de las emociones como elemento motivador de la conducta. • Potenciar el análisis de las causas que se esconden tras una emoción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Termómetro emocional - Déjate llevar por el ritmo - En el baúl de los recuerdos
5	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atención plena a la respiración - Ejercicio de visualización - Relajación profunda de Schultz
6	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujando sonrisas - Jajareando con el libro de la selva - ¿Cuál es tu estilo? - Role playing

dualmente cómo se sentía por medio del termómetro emocional. Luego se comentaron los resultados que habían obtenido en el cuestionario de inteligencia emocional usado como evaluación del programa y qué suponía la puntuación en cada dimensión. Seguidamente completaron una ficha sobre situaciones o pensamientos que les suscitaban determinadas emociones (por ejemplo: alegría, tristeza, asco, miedo, etc.) incluida en el anexo 5 y escucharon con atención plena un poema después de una breve meditación a través de la respiración. La interpretación de las puntuaciones captó su atención y todos comentaron que tenían en su perfil y qué podía significar; sin embargo, no se mostraron tan colaborativos con las ficha (comenzaron a dejar de escuchar y a reírse de las respuestas de sus compañeros y a ridiculizarlos) y simulaban hacer la meditación después de negarse fervorosamente a realizarla.

Sesión 3. Esta sesión fue sobre la percepción emocional interpersonal, es decir, reconocer las emociones en otras personas atendiendo a claves como su lenguaje no verbal. Como primera actividad se realizó una dinámica para formar grupos y posteriormente usaron los portátiles para jugar on-line a un *kahoot!* diseñado para este programa sobre emociones básicas. Este juego mostraba diferentes rostros y por equipos tenían que adivinar de qué emoción básica se trataba a partir de la expresión facial (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa); seguidamente se comentaba qué gestos concretos hacían pensar que se trataba de cierta emoción y qué función podía tener ésta. La actividad se completó con un segundo ejercicio sobre las emociones complejas, consistente en representar mediante mímica emociones complejas seleccionadas al azar ante el resto de grupos. Finalmente se llevó a cabo la evaluación de proceso al tratarse del ecuador del programa (cuyos resultados sugirieron que la actividad menos preferida era el *mindfulness*. No obstante, aunque esto era evidente se mantuvieron estas actividades a petición de la orientadora). En esta ocasión, los estudiantes participaron activamente en las actividades a pesar de que sintieron cierta vergüenza al representar gestualmente las emociones complejas frente a sus compañeros de clase.

Sesión 4. Esta sesión reunió una primera actividad de facilitación emocional y una segunda de comprensión emocional. Después de analizar sus estados emocionales, se llevó a cabo una relajación a través de la respiración y se escucharon diversos fragmentos musicales. La misión del alumnado fue centrarse en el ritmo de la música e identificar qué sensaciones despertaban en ellos y en qué parte de su cuerpo sin hacer juicios al respecto. La segunda actividad, también acompañada de relajación consistió en traer al

presente una situación agradable, sentirla de nuevo y contársela a un compañero. Después de esto se reflexionaba sobre cómo se habían sentido al rememorar, al contarle y al escuchar atentamente a su compañero. La participación en esta sesión fue escasa. El alumnado oyó apático los fragmentos musicales y no tomó en serio la segunda actividad, estallando de la risa con frecuencia. Y a pesar del descontento general y del clima negativo de clase, la experiencia no fue suficiente para sustituir las actividades de *mindfulness*.

Sesión 5. Las dos sesiones finales trataron sobre regulación emocional. En esta primera parte de regulación, se comenzó con una relajación plena, conectada con un ejercicio de visualización en el que los estudiantes tenían que imaginarse en la naturaleza. Finalizada la visualización se realizó la relajación profunda de Schultz (1969), que miembro a miembro induce a la relajación completa del cuerpo. Estas actividades se completaron con un comentario sobre cómo se habían sentido o qué habían experimentado. Aparentemente el alumnado intentó seguir los ejercicios a pesar de su reticencia a participar, y la sesión se pudo llevar a cabo entre risas puntuales.

Sesión 6. La última sesión del programa continuó con la regulación emocional. En esta hora se llevaron a la práctica varios ejercicios. En primer lugar se hicieron dos ejercicios breves destinados a hacer reír a los alumnos: provocar una sonrisa a través de la fisiología (morder un bolígrafo para estirar los músculos faciales) y hacer reír tarareando la canción del libro de la selva con la sílaba “ja”. Después cumplieron un breve test sobre estilos comunicativos (asertivo, pasivo y agresivo) y ensayaron la expresión en cada uno de ellos por medio de un role-playing en grupos. En esta sesión los alumnos se divirtieron bastante y se implicaron en averiguar cuál era su estilo comunicativo, aunque se mostraron más tímidos en el role-playing.

Evaluación de la intervención

Dadas las características del espacio en el que se encuadró la intervención (tutoría específica del programa PMAR) y del alumnado (su predisposición a mostrarse aburridos y poco participativos), la evaluación planteada debió de ser de rápida aplicación así como a través de la observación directa de la implicación y el comportamiento.

La evaluación de los resultados del programa se realizó a través del cuestionario de autoinforme sobre inteligencia emocional utilizada en el programa INTEMO (Ruíz et

al., 2013). Esta prueba evalúa a través de una escala Likert (en la que 1 es *nada de acuerdo* y 5, *totalmente de acuerdo*) los cuatro componentes de la inteligencia emocional identificados por Mayer y Salovey (1997): percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (anexo 2). Dicho cuestionario se administró justo antes del comienzo del programa y a su finalización, estableciendo una medida de contraste pre-test/post-test. El análisis de los efectos del programa se realizó mediante la prueba de rangos de *Wilcoxon* como contraste de medias en muestras relacionadas no paramétricas debido al tamaño muestral.

La evaluación de los resultados señala que no se han producido diferencias significativas entre la puntuación obtenida antes del programa y las posteriores a su aplicación en ninguno de los cuatro componentes de la inteligencia emocional: percepción emocional, $Z = -1.41$, $p = .15$; facilitación emocional, $Z = -.70$, $p = .48$; comprensión emocional, $Z = -1.33$, $p = .18$; regulación emocional, $Z = -.35$, $p = .72$ (se adjunta en el anexo 3 las gráficas comparativas de los resultados de cada alumno y en la figura 2 la puntuación media antes y después del programa).

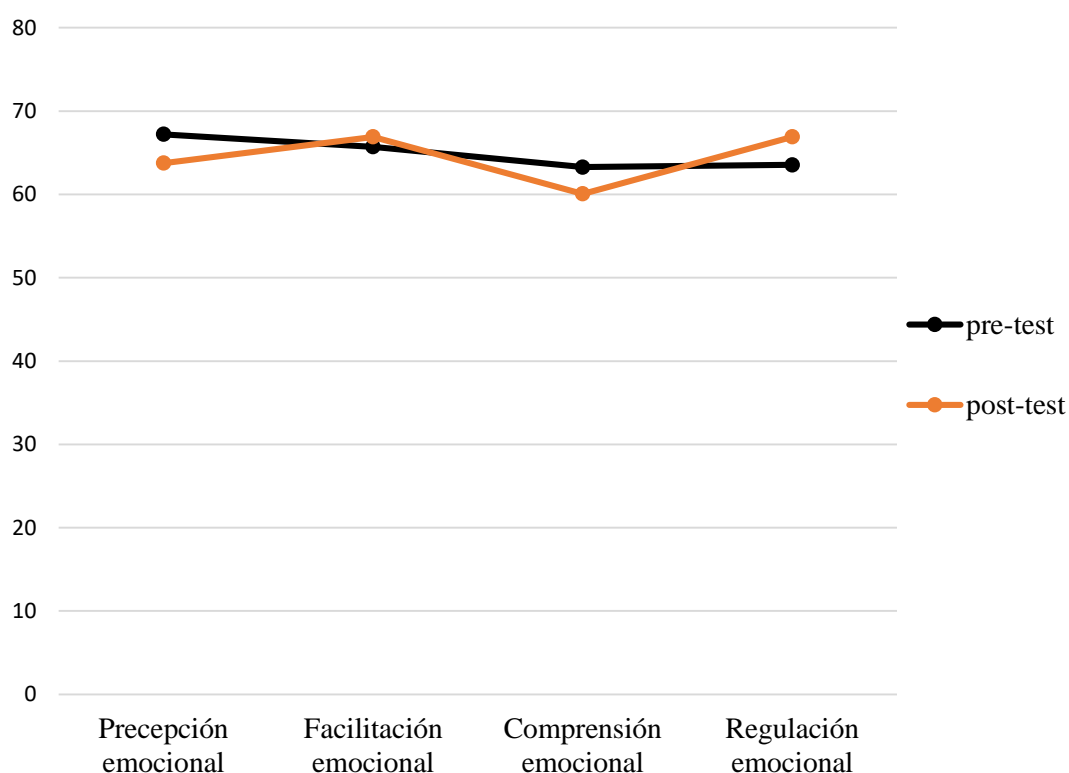


Figura 2. Grafico comparativo de la puntuación media pre-test y post-test.

Además, la información de carácter cuantitativo se contrastó con la observación directa de las conductas del alumnado. Respecto al comportamiento del grupo, éste se mostró apático y especialmente reacio a realizar actividades de *mindfulness*, siendo la sesión de percepción interpersonal la única en la que se produjo un mayor interés y participación (quizás debido a la naturaleza activa de las actividades). Adicionalmente a la expresión de su monotonía, las conductas disruptivas fueron frecuentes a lo largo de la puesta en práctica del programa.

En cuanto a la evaluación del proceso, se tuvieron en cuenta una serie de indicadores registrados hacia el ecuador de la intervención. Por un lado, a través de la observación se valoró el ajuste temporal de las actividades y la implicación del grupo. Y por otro, se pidió al alumnado que cumplimentase anónimamente a través de una plataforma on-line su percepción acerca del grado de satisfacción con las actividades y de la profesionalidad de quien impartía la clase (expresión, trato), así como sugerencias de mejora de cara a las sesiones restantes. La información obtenida reflejó un descontento general hacia las actividades de *mindfulness*, y en especial hacia la relajación a través de la respiración (completamente coherente con el comportamiento observado desde el inicio). Sin embargo, a petición de la orientadora, estas actividades se mantuvieron hasta el final del programa.

Finalmente, se valoró la satisfacción del grupo con el programa para completar la información disponible con el fin de concretar los aspectos del programa susceptibles de mejora. Para ello se entregó una encuesta de carácter anónimo (anexo 4) en la que se pedía una nota general del programa en una escala de 0 a 10, así como la valoración de aspectos más concretos a través de ítems dicotómicos: agrado con el programa y actividades, interés en los contenidos, profesionalidad de quien impartió la clase. La satisfacción media con el programa fue de 7.40 sobre 10. Más concretamente, el descontento con las actividades de relajación apareció de nuevo entre la información aportada por el alumnado, sumado a que no veían la utilidad del tema desarrollado en el programa y no les interesaba el contenido.

A modo de síntesis, podría señalarse que los efectos del programa no han sido notorios. Entre los posibles motivos podría encontrarse la falta de interés por la temática y la escasa adecuación de las actividades a las características y peticiones del alumnado. Específicamente, uno de los inconvenientes más evidentes ha sido la insistencia en

mantener durante todas las sesiones actividades de *mindfulness* y relajación que claramente obtenían un resultado contraproducente (pues los estudiantes se negaban a participar y mostraban conductas disruptivas) en lugar de sustituirlas por ejercicios más adecuados a las necesidades metodológicas del grupo.

Nueva propuesta de trabajo

Considerando los escasos resultados obtenidos en la evaluación y el descontento del alumnado hacia el programa, sería necesario hacer ciertas observaciones de cara a diseñar un programa de inteligencia emocional para el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento adaptado a las necesidades e intereses de los participantes, y que a través de su implicación logre obtener algún cambio positivo.

En primer lugar, cabría señalar que el tema focal del programa no se halla entre la lista de intereses de este alumnado, y por tanto pueden mostrarse reacios a participar al considerar que lo que puedan aprender no es útil para su vida diaria (como varios estudiantes del grupo señalaron). Teniendo en cuenta que la inteligencia emocional es un área con múltiples beneficios si se trabaja de la forma adecuada y que la tutoría específica es una hora semanal sin calificación (y que por tanto no supone ninguna obligación a los/las alumnos/as), quizás convendría poner especial interés en la metodología con la que se presentan los contenidos en clase.

En segundo lugar, y relacionado con lo comentado en el anterior párrafo, quisiera hacer constar que la planificación llevada a la práctica no fue la diseñada en un primer momento. El diseño primigenio contenía actividades centradas de forma más concreta en los cuatro componentes de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y que reflejaban una metodología más activa, proponiendo juegos dinámicos para hacer al alumnado pensar y levantarse de la silla. Sin embargo, a instancias de la orientadora, las sesiones se modificaron cada semana para sustituir estas actividades por ejercicios de *mindfulness*, sustituyendo el análisis cognitivo por la atención plena y sin juicios en el presente, y las actividades con movimiento por ejercicios de relajación y atención a las sensaciones corporales, que lejos de relajar a los estudiantes los sobreactivaban y enfurecían.

Estos cambios realizados por la simple preferencia de la orientadora han podido reducir el efecto que podría haber producido el programa: no se han abordado específicamente los cuatro componentes de la inteligencia emocional (percepción,

facilitación, comprensión y regulación), por lo que no se han podido producir cambios concretos en ellos y han restado validez al cuestionario de evaluación basado en ellos; han suscitado el rechazo en los alumnos; y el efecto contraproducente de la relajación indeseada ha incrementado las conductas disruptivas en clase. Otra circunstancia que convendría apuntar es que los efectos negativos de la relajación eran evidentes desde la segunda sesión y el alumnado mostró unánime y explícitamente su rechazo al *mindfulness*, pero nada de esto bastó para cambiarlo por otro tipo de actividades de inteligencia emocional, por lo que el malestar de los estudiantes aumentó con el paso de las semanas.

Por último, cabe sugerir otra razón subyacente a la falta de significación de los efectos. Una posible circunstancia podría haber sido una común a los programas de educación emocional, convivencia y prevención de la violencia. Esto es, que los contenidos del programa han podido producir una sensibilización que puede reflejarse en la autoevaluación de manera que se valora más estrictamente los ítems que antes de la aplicación de la intervención (por ejemplo, después de aprender qué es la percepción intrapersonal el alumnado puede valorar su percepción con una puntuación similar a la pre-evaluación al considerar que la puntuación que se otorgó en aquella fecha era excesiva de acuerdo a lo aprendido). Sin embargo, atendiendo a la casuística del grupo y de la observación, esta hipótesis podría quedar relegada a un segundo plano.

Por tanto, valorando en conjunto la inexistencia de resultados positivos, el incremento de las conductas disruptivas, el rechazo al *mindfulness* y la participación voluntaria en actividades con una metodología más activa, se podría hipotetizar que los resultados conseguidos podrían estar motivados por la inexistente adecuación de la atención plena a los intereses y características del alumno. En consecuencia, el cambio de estos ejercicios supondría un posible cambio en los resultados, dando la oportunidad de producir un efecto positivo en el alumnado.

Siendo así, sería viable proponer ciertas mejoras en la planificación, basadas en la propuesta primigenia. La mutación principal consistiría en reducir las actividades de relajación y *mindfulness* a lo largo del cronograma e incluir otros ejercicios de carácter más dinámico en las sesiones número 4 y 5. Contemplando los cambios recomendados, el programa resultaría de la siguiente forma:

Sesión 1: presentación del programa

Objetivos:

- Conocer el concepto de Inteligencia Emocional y su importancia.
- Conocer la relación entre emoción, cognición y fisiología.
- Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias.

Descripción de la sesión:

Introducción: Emociona-T. Para comenzar se realiza una presentación del programa en la que se informa a los participantes de su duración, de su objetivo y metodología.

Actividad 1: Relaciones. A través de un esquema que se va completando con la información aportada por los participantes, se establecen todas las relaciones recíprocas entre emoción, pensamiento y conducta, proporcionando el grupo ejemplos donde se reflejen estas conexiones.

Actividad 2: Del revés. Se comienza con el visionado de los primeros 7 minutos de la película *InsideOut* (7' 20"). A partir de este vídeo, los participantes tendrán que responder a qué emociones han visto y cuáles son sus funciones. Además, utilizando la teoría del cerebro triuno se explicará de forma sencilla la función del sistema límbico como gestor de emociones para la supervivencia y de la corteza como regulador de sus expresiones, y la relación entre la memoria (sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo) y la amígdala.

Actividad 3: Inteligencia Emocional. Tras el visionado de un fragmento de vídeo de la serie "*The Big Bang Theory*" en la que el personaje principal no identifica ni regula las emociones de su amiga (que está enfadada y decepcionada), se reflexiona en el grupo clase sobre qué errores ha cometido el personaje y cómo hubiera sido más acertado actuar ante esa situación. Con este vídeo se reflexiona sobre la importancia de la Inteligencia Emocional, diferente a la Inteligencia comúnmente conocida, y sus funciones y utilidad.

Actividad 4: Termómetro emocional. Utilizando el conocido termómetro emocional (desarrollado por el Yale Center for Emotional Intelligence para su programa RULER, mostrado en la figura 3), los participantes examinan de forma introspectiva cuál es su nivel de activación y cómo de positivo o negativo es su sentimiento, posicionándose en uno de las 4 áreas resultantes.

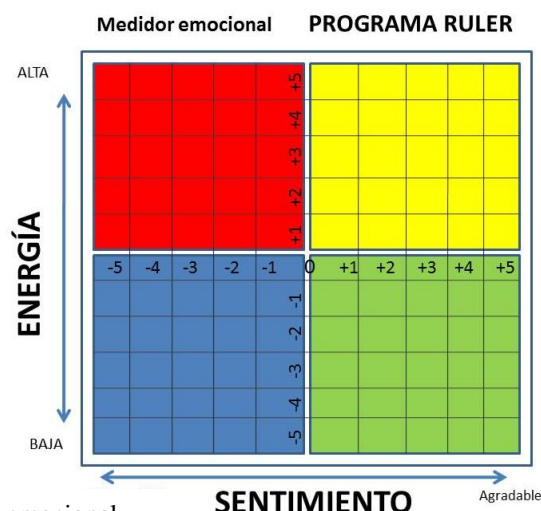


Figura 3. Termómetro emocional

Cierre. Para finalizar se resume el contenido de la sesión haciendo hincapié en la importancia y utilidad de identificar las emociones y regularlas en uno mismo y en los que nos rodean.

Duración de la sesión: 60 minutos.

Recursos: ordenador y proyector.

Sesión 2: percepción intrapersonal

Objetivos:

- Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias.

Descripción de la sesión:

Actividad 1: termómetro emocional. Los participantes analizarán introspectivamente su nivel de activación y sentimiento para situarse en una de las cuatro áreas del termómetro.

Introducción. Se abordará la importancia y la utilidad de saber reconocer e identificar las emociones y sentimientos en uno mismo.

Actividad 2: Análisis de los resultados del cuestionario de evaluación. Tomando los resultados en cada una de las escalas y subescalas del cuestionario extraído del programa INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013) que se utilizó como pre-evaluación, se entregará una gráfica personal a cada participante. A continuación se definirá cada una de las dimensiones y subdimensiones evaluadas y la implicación que tiene cada una de ellas, y se interpretará

el gráfico aclarando que los resultados no muestran su verdadero rendimiento en Inteligencia Emocional sino la percepción que ellos tienen. Además, la interpretación de las gráficas se hará en términos de puntos fuertes y aspectos a mejorar a lo largo del programa.

Actividad 3: Quiz ¿Qué te hace sentir así? A través de una hoja en la que se representan diferentes emociones, los participantes, a modo de introspección, tendrán que pensar en situaciones que les hagan sentir los diferentes estados emocionales y por qué (anexo 5). Este ejercicio es de carácter personal, y se hará una puesta en común si los/las alumnos/as quieren comentar sus respuestas voluntariamente.

Cierre. La sesión finalizará con un resumen de los contenidos y un recordatorio de la importancia de prestarle atención a nuestras emociones, conductas y pensamientos para identificar cómo nos sentimos en determinadas situaciones como paso previo a una buena regulación. Además se informará de que en la próxima sesión se abordará la percepción emocional interpersonal.

Duración de la sesión: 60 minutos.

Recursos: ordenador, proyector, pizarra,

Sesión 3: percepción interpersonal

Objetivos:

- Proporcionar pautas para el reconocimiento de emociones ajenas a través de la expresión no verbal.

Descripción de la sesión:

Actividad 1: termómetro emocional. Los participantes analizarán introspectivamente su nivel de activación y sentimiento para situarse en una de las cuatro áreas del termómetro.

Introducción. Se comentará que al igual que es importante reconocer las emociones en uno mismo, lo es también en las personas que nos rodean y que esto se puede hacer a través de los mensajes verbales y no verbales. Las emociones pueden ser complejas, únicas en la especie humana como parte de la construcción social que hace la sociedad, o básicas, que se reflejan con expresiones universales a todas las personas y especies. Por ejemplo, para diferenciar de una sonrisa verdadera de una que no lo es,

tendremos que fijarnos en dos músculos que intervienen: el músculo cigomático mayor y el músculo *orbicularisoculi*.

Actividad 2: coge una sonrisa. A través de esta actividad se formarán los grupos para las actividades de esta sesión. Los participantes tendrán que sacar un trozo de papel doblado con una sonrisa dibujada del interior de una cajita. Dentro del papel podrán encontrar o bien una multiplicación, o bien un resultado, y tendrán que buscar en la clase a dos o tres compañeros que completen la operación.

Actividad 3: adivina la emoción básica. Esta actividad trata de gamificar la sesión a través de la plataforma de cuestionarios online *Kahoot!* En grupos de 3 o 4 alumnos/as (dependiendo del número de asistentes) competirán por acertar las preguntas referidas a emociones básicas en el menor tiempo posible. Cada pregunta muestra una cara diferente que expresa una de las emociones básicas, y a medida que se van acertando se hace una pausa para que, a través de preguntas guía, el alumnado identifique qué expresiones concretas se asocian a cada una de las seis emociones básicas y cuál es la función de cada una de ellas. En la tabla 5 se recogen los contenidos a tratar con la actividad.

Actividad 4: mímica emocional. Por medio de la mímica los grupos tendrán que expresar una emoción compleja (culpa, vergüenza, celos, envidia, etc.) con su cuerpo y el resto de grupos tendrán que adivinarlas a partir de los gestos, movimientos y expresiones de sus compañeros/as. Por cada acierto ganarán un punto y tendrá la victoria el equipo que más puntos haya conseguido.

Evaluación de proceso. Por medio de la plataforma on-line *menti.com* los participantes valorarán del 1 al 5 su grado de satisfacción con las actividades, con la claridad de la exposición y con la relación del docente, así como sugerirán mejoras de cara a las próximas sesiones mediante las que se evaluará el ajuste del programa a los intereses y necesidades de los participantes.

Cierre de la sesión. Se finalizará con un resumen de los contenidos y recordando la importancia de reconocer e identificar las sensaciones y estados emocionales propios y de otras personas a través de las sensaciones en nuestro cuerpo y en los mensajes verbales y no verbales de quienes nos rodean, porque nos puede servir para una mejor regulación de éstos. También se adelantará que en la próxima semana se tratará la facilitación y comprensión emocional.

Tabla 5

Expresiones corporales y funciones asociadas a cada emoción básica

Emoción básica	Expresión corporal	Función
Alegría	<ul style="list-style-type: none"> • Sonrisa • Músculos de los ojos contraídos • Cuerpo relajado 	<ul style="list-style-type: none"> • Se asocia a placer • Repetimos acciones o situaciones que nos gustan (comer, beber, sexo...)
Asco	<ul style="list-style-type: none"> • Labio superior curvado • Nariz encogida 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta bloquear las fosas nasales • Impide que nos envenenemos
Ira	<ul style="list-style-type: none"> • Boca apretada • Ceño fruncido • Riego sanguíneo en extremidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepara para la lucha cuando se percibe una amenaza
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas juntas y levantadas • Boca ligeramente abierta • Cuerpo hacia atrás • Tez pálida por riego sanguíneo en piernas 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el peligro • Prepara para la huida ante una amenaza
Sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas levantadas • Ojos muy abiertos • Se deja caer la mandíbula 	<ul style="list-style-type: none"> • Abre el campo de visión para analizar la situación
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> • Párpados caídos • Mirada baja • Comisuras de la boca caídas • Hombros caídos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resta energía y entusiasmo ante una pérdida • Recoge la actividad

Duración de la sesión: 60 minutos.

Recursos: ordenadores, proyector, cajita con números.

Sesión 4: facilitación y comprensión emocional

Objetivos:

- Fomentar el uso de las emociones como elemento motivador de la conducta.
- Potenciar el análisis de las causas que se esconden tras una emoción.

Descripción de la sesión:

Introducción. Se explicará cómo las emociones influyen en los pensamientos, y éstos regulan su expresión; por tanto, las emociones pueden generar sensaciones corporales y cogniciones, y pueden utilizarse a éstas como método de motivación. Asimismo, se abordará la importancia de comprender y definir un conjunto de sensaciones bajo el nombre de una emoción de cara a su adecuada expresión en función de las situaciones.

Actividad 1: Pienso, luego siento. En este ejercicio, se trabajará en los mismos grupos de la sesión anterior. Se trata de una versión adaptada de la actividad “pienso, luego existo” del programa INTEMO (Ruíz et al., 2013). A cada uno de los grupos se le entregará dos supuestas situaciones que experimenta un personaje; en cada situación, el personaje puede tener tres pensamientos posibles (anexo 6). De forma paralela, cada grupo tendrá 7 fichas de un color diferente al resto de grupos con el nombre de 7 emociones. Su tarea es decidir qué emoción puede suscitar cada pensamiento en las dos situaciones y asociarle una de las fichas (emoción) en el espacio correspondiente en un papel continuo que se colocará al final de clase. La norma principal es que no se puede colocar una ficha hasta que no se ha colocado la anterior y la persona que ha ido hasta el fondo de clase no ha regresado a la mesa (relevos). Una vez colocados se verá en cada caso cuál es la respuesta de cada equipo según el color; gana el equipo más rápido y con más aciertos.

Actividad 2: Ahora caigo en la emoción. Simulando el concurso televisivo, se jugará por grupos a acertar la emoción correspondiente a una definición y un conjunto de letras ausentes (tabla 6). Si un grupo no acierta la emoción en su turno tendrá lugar un rebote hasta que se dé el caso de que todos los grupos fallen.

Tabla 6

Definición de las emociones de la actividad

Emoción	Definición
Euforia	Alegría muy intensa que hace ver las cosas de forma positiva.
Nostalgia	Tristeza originada por el recuerdo de una pérdida.
Indignación	Ira, enfado fuerte contra una persona o sus acciones.
Cólera	Ira, enojo, enfado.
Impotencia	Pensar que no se tiene el poder de cambiar las cosas.
Lástima	Compasión por los males de otra persona.
Celos	Recelo de un afecto o disfrute que pueda llegar a sentir otro.
Pánico	Miedo extremo.
Esperanza	Convencimiento de que es posible lo que deseamos.
Amor	Cariño o afecto que se siente hacia alguien o algo que nos atrae.
Repugnancia	Asco o aversión extrema hacia alguien o algo.
Envidia	Sentimiento que experimenta una persona que desea algo sólo porque otra persona lo posee.

Actividad 3: Caja de recuerdos positivos. Los participantes recordarán una situación en la que hubieran sentido alegría y la escribirán en una tarjeta de color. Estas tarjetas se introducirán en una caja de recuerdos positivos. A continuación comentarán cómo se han sentido al recordar una situación agradable.

Actividad 4: Positivo x positivo = imparable. Manteniendo la sensación positiva del ejercicio anterior y con música alegre de fondo (como “Happy” de Pharrell Williams) crearán una pancarta con una frase positiva. Éstas se colgarán posteriormente en el aula y opinarán sobre si la emoción alegre ha influido en su forma de pensar dando lugar a una actitud positiva y si la música que han escuchado ha tenido algún efecto en ellos.

Cierre de la sesión. Se finalizará con un resumen de los contenidos y recordando la importancia de comprender por qué nos sentimos de determinada forma en función de la situación, y cómo podemos apoyarnos en la facilitación emocional para motivarnos a pensar o actuar. También se adelantará que en la próxima semana se tratará la regulación emocional.

Duración de la sesión: 60 minutos

Recursos: ordenador, proyector, altavoces, cartulinas de colores y material de escritura, casos y fichas de emociones, caja para los recuerdos positivos.

Sesión 5: regulación emocional

Objetivos:

- Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional.

Descripción de la sesión:

Introducción. Llegados a este punto, tras hacer hincapié en la importancia de saber identificar las emociones y cuál es su efecto y función en nosotros, el siguiente paso será conocer métodos para regular la expresión de los estados de ánimo de acuerdo a la situación. Se subrayará el carácter adaptativo de las emociones cuando su expresión es acorde a las necesidades del ambiente (por ejemplo, la ira nos prepara para luchar ante una amenaza, pero en la sociedad actual no sería correcto ir golpeando a quien nos enfada).

Actividad 1: Relajación profunda de Schultz (1969). Este es un método que, como su nombre indica, favorece una relajación de todo el cuerpo cercana al sopor. Consiste en el procesamiento de un discurso de sugestión (anexo 7) que hace que parte a parte el cuerpo quede totalmente atonal. Al final del discurso poco a poco se induce a la vuelta a una activación normalizada.

Actividad 2: Visualización. Aprovechando el estado de relajación inducido, se continuará con un discurso de visualización, en el que deben imaginar una situación de carácter pacífico en la naturaleza que se describe (anexo 8). Se puede hacer una puesta en común de cuáles han sido sus sensaciones a lo largo del ejercicio y una vez acabado.

Actividad 3: Simon dice... A través de esta actividad se vuelve al nivel de activación normal. Siguiendo las mismas reglas que el juego original, los participantes deberán poner “cara de” la emoción que diga Simon, siempre y cuando vaya precedido de la estructura “Simon dice”.

Cierre de la sesión. Después de los ejercicios se volverá a recordar la importancia de conocer y poner en práctica estrategias de regulación de la expresión emocional, para que éstas se adecuen a las características de la situación. Y para ello, es imprescindible identificar el estado emocional concreto.

Duración de la sesión: 60 minutos

Recursos: ordenador, altavoces, discursos de inducción.

Sesión 6: regulación emocional 2ª parte

Objetivos:

- Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional.

Descripción de la sesión:

Introducción. La explicación será breve, pues consistirá en recordar que la semana anterior se llevaron a cabo dinámicas de regulación emocional encaminadas a relajarnos y en recalcar la importancia de regular las expresiones.

Actividad 1: Dibujando sonrisas. En este ejercicio, los alumnos se colocarán en parejas. Mirándose entre ellos, se colocarán un bolígrafo horizontal en la boca de manera que lo sostengan con los dientes y sin tocarlo con los labios. Este movimiento estirará los músculos encargados de la sonrisa y predispondrá un estado emocional más positivo. Además, al observar al compañero será más probable que se provoque la risa.

Actividad 2: jajareando con el libro de la selva. Esta actividad consistirá en tararear la canción de la película de Disney “el libro de la selva” (“busca lo más vital”) utilizando la sílaba “ja”, identificada generalmente con la risa. Al hacerlo en voz alta se creará el eco de una risa e inducirá la risa colectiva verdadera.

Actividad 3: ¿Cuál es tu estilo? Para esta actividad se necesitará un cuestionario diseñado para este programa (anexo 9) sobre estilos comunicativos. En éste se plantean una serie de situaciones y tres opciones de respuesta propias de los estilos asertivo,

agresivo y pasivo. Una vez cumplimentado podrán hacer recuento de los puntos obtenidos y conocer el resultado. Los estilos comentarán en grupo junto.

Actividad 4: Role playing. Organizados en grupos de 4 participantes, elegirán una de las situaciones del cuestionario de la actividad “¿cuál es tu estilo?” y tendrán que representarla junto con una resolución al conflicto propia del estilo asertivo.

Cierre de la sesión. Se finaliza haciendo un resumen muy breve de las fases que hemos abordado en el programa: percepción, facilitación, comprensión y regulación. Además se comentará el poder que tenemos para regular nuestras emociones y se acabará agradeciendo la participación en el programa.

Duración de la sesión: 60 minutos

Recursos: ordenador, altavoces, cuestionarios sobre estilos comunicativos.

Valoración personal

Llegado el final del Máster y sus prácticas es conveniente volver la vista atrás y valorar de forma crítica el proceso de aprendizaje desarrollado durante las clases teóricas y las prácticas profesionales así como el programa de formación del Máster.

Sobre el proceso de aprendizaje en las clases teóricas

Las clases teóricas se dividieron en dos grandes bloques correspondientes a los dos trimestres en los que se organiza la programación teórica del Máster. En el primer trimestre coincidieron asignaturas que trataron básicamente las mismas ideas de forma paralela y, en ocasiones, repetitiva (aunque quizás la asignatura de la que más disfrutamos fue la de *Procesos y contextos educativos*).

En este primer trimestre, he añadido a mi diccionario el concepto amplio de paradigma, que se encuentra en la base del ser humano: no podemos evitar guiarnos por nuestros ideales, y en la mayoría de las ocasiones éstos no son creados sino heredados sin cuestionamiento alguno. Hemos diseccionado así paradigmas desde sus vertientes macro y micro relacionados con la cultura institucional. Dentro de éste, hemos cuestionado el sentido actual de la educación (acumular títulos que supuestamente darán un trabajo en lugar de aprender por inquietud), la equiparación que se realiza entre enseñanza y educación (teniendo esta última contenidos moralmente aceptables y útiles y no sólo datos que se intuye que acercarán a un puesto de trabajo), y los métodos de evaluación basados en la memorización cuyo único resultado es estresar al alumno haciéndolo competir con otros para no recordar nada al día siguiente de haber vomitado un centenar de datos en una hoja de papel.

Sin embargo, el mayor aprendizaje ha sido la invitación a discutir estos paradigmas y a pensar en una vía alternativa. Desde esta perspectiva, un objetivo que debemos plantearnos es sustituir el aprendizaje bulímico y mecanicista por una educación compartida en la que el protagonista sea el aprendiz y el docente sea una autoridad que ayude a su alumnado a orientarse en su proyecto de vida y a transmitirle de forma coherente un contenido que los jóvenes puedan aplicar en su vida diaria, puesto que frecuentemente consideran el sistema educativo como una cárcel a la que tienen que asistir a escuchar datos y explicaciones que no consideran útiles, incrementando el abandono temprano del sistema y los comportamientos inadecuados en clase.

En el segundo trimestre hemos abordado contenidos más relacionados con la orientación educativa y no tanto con la actividad puramente docente, con la mala suerte de habernos perdido el contenido relativo a la orientación educativa y a la atención a la diversidad por la falta de profesor.

En las asignaturas restantes repasamos cómo hacer un programa de prevención y/o intervención basado en las necesidades del contexto, a diseñar una programación basada en competencias clave, y técnicas para la tutoría. Otro aspecto sobre el que debíamos aprender era sobre orientación profesional; no obstante, no lo hemos hecho debido a que la profesora llegaba sistemáticamente tarde y cada semana o bien traía algún invitado para que nos hablase de emprendimiento empresarial o nos llevaba a alguna charla impartida por alguien externo sobre emprendimiento empresarial (afortunadamente he podido aprender sobre orientación profesional y académica en las prácticas). Por tanto, se podría decir que este segundo trimestre no ha sido todo lo productivo que podría haber sido.

Sobre el proceso de aprendizaje profesional en las prácticas

Con respecto al proceso de aprendizaje, a lo largo de este curso he tenido la oportunidad (especialmente durante las prácticas profesionales) de hacer un poco de todo.

He podido infiltrarme en el día a día de un centro de educación secundaria. Allí he hecho muchas cosas, desde entrevistar a un niño en la privacidad de un despacho hasta dar clase a un grupo entero. También he tenido la ocasión de relacionarme con grupos con buen comportamiento y rendimiento académico, y otros con conductas disruptivas frecuentes. He visto igualmente el aspecto burocrático de la orientación, demasiado pesado y que resta tiempo para otros quehaceres más importantes, como la relación directa con el alumnado.

Evidentemente, he tenido experiencias buenas y otras en principio no tan buenas pero de las que (siendo positivos) se puede aprender. Por ejemplo, este tiempo de prácticas me ha ayudado a aprender a planificar un programa real, ajustado al tiempo, pues aunque he diseñado otros programas anteriormente ha sido desde una concepción teórica cuyo único objetivo era su exposición en clase. Y aunque no lo he podido llevar a la práctica íntegramente dado que la orientadora cambiaba la planificación cada semana para incluir actividades de *mindfulness*, desde una perspectiva optimista el tener que

buscar actividades nuevas con poco tiempo de antelación junto con los fallos del sistema operativo e internet del centro, me han aportado más confianza y recursos a la hora de improvisar (algo importante puesto que soy una persona muy tímida).

Esta experiencia, junto con las situaciones que he visto u oído de primera mano en el centro han supuesto un ejemplo un tanto desalentador e incluso indignante, pues ponían en práctica filosofías contrarias a las que nos han intentado inculcar en las clases teóricas que no cambiaban ni siquiera con la evidencia de su falta de sentido. En los dos trimestres de clase nos han insistido en que el sistema educativo tiene que adaptarse a los nuevos tiempos y a los alumnos, convirtiéndolos en protagonistas de su proceso de aprendizaje adecuados a sus intereses. No obstante, a la hora de la verdad los docentes prefieren seguir con su metodología paradigmática (porque siempre lo han hecho así y ahora no lo van a cambiar) y rechazan iniciativas nuevas si tienen que participar. Un ejemplo es hacer algo de forma constante por preferencia personal aun sabiendo que no tiene ninguna utilidad porque (literalmente) “todo no les puede gustar”. En este aspecto, rechazar mi sugerencia de cambiar la metodología acompañada de pruebas de la idoneidad de hacerlo, me ha llevado a reflexionar sobre cómo el sistema se mantiene inmutable: puede que los nuevos profesores tengan una visión innovadora y verdaderas ganas de producir un cambio, pero los continuos obstáculos y negativas que los propios compañeros interponen en el camino hacen preguntarse de las posibilidades que tiene una minoría tildada de “novata” y “sin experiencia”. Evidentemente, este no es motivo suficiente para rendirse, pero sí interesante a tener en cuenta. Por mi parte, he comprobado personalmente los efectos de adaptar la clase a las necesidades del profesor en lugar de a las demandas del alumnado y me reafirmo (ahora con evidencias) en la idea de que el protagonista del aprendizaje es el aprendiz.

Por otro lado, he conocido de primera mano casos familiares realmente graves, o necesidades de aprendizaje que suponían un problema de gravedad para los niños (en algunos casos combinados). En todo este tiempo, y a pesar de ir acumulando conocimiento de diversas situaciones, no he dejado de sorprenderme hasta el último día. Me parece muy difícil el trabajo de orientador, porque no existe una receta para actuar, sino que hay que tomar una decisión diferente acorde con las características únicas de cada situación que trata de afrontar, buscando siempre el beneficio del menor (habilidad que presumo que mejorará con la experiencia). Y en estas ocasiones una buena intención por sí sola no cuenta. Los alumnos pertenecen a varios sistemas, y si estos no se coordinan

en la misma dirección, cualquier iniciativa queda en el tintero o puede no llegar a buen puerto.

Respecto a esto, podemos encontrar padres que no se implican en la educación de sus hijos (o que por el contrario se sobre-implican, deciden por ellos su futuro e incluso se relacionan en su lugar), o profesores “quemados” que están deseando que expulsen a determinados alumnos o que abandonen el centro y dejen de “calentar un asiento”. Esto me parece un tanto preocupante, ya que estamos partiendo de una visión de los alumnos como adolescentes problemáticos sin remedio alguno, que además choca con la idea de los padres que piensan que para no estar haciendo nada en la casa, es mejor no hacer nada en el centro. Este ambiente realmente dificulta tomar alguna medida o intentar hacer algo diferente, porque en lugar de buscar una metodología que intente enganchar en cualquier cosa al alumnado se le culpa por no atender si se aburren con la excusa “es que todo no les puede gustar, más aburridas son matemáticas o biología”. Si bien es cierto que los alumnos podrían exhibir otro tipo de comportamiento más “correcto”, la responsabilidad no es únicamente de ellos. Me recuerda a esa frase atribuida a Einstein: si juzgas a un pez por su habilidad para trepar a un árbol, vivirá toda su vida pensando que es un inútil. A lo largo del máster han hecho excesivo hincapié en (y hemos aprendido) que no todas las personas aprenden de la misma forma o al mismo ritmo, que los métodos quedaron hace tiempo obsoletos y que el docente debe ser facilitador de un aprendizaje basado en los intereses de un alumnado protagonista; no obstante, cuando nos acercamos a un contexto real el profesor va a dar su clase a todos por igual y de la misma forma en todos los grupos, y ni siquiera considera la idea de introducir cambios a su planteamiento original porque le gusta.

A modo de conclusión, apuntaría varias ideas para finalizar. Lo primero, y sabido por todos, los métodos tienen que cambiar porque es evidente que no favorecen (y en algunos casos dificulta) el desarrollo personal y académico de los adolescentes; es necesario probar algo nuevo para obtener resultados diferentes en lugar de esperanzarse a que personas que aún están formando su personalidad abandonen el sistema. Segundo, reitero mi concepción del rol del orientador como actuación ardua y complicada. Visto lo visto estoy segura de que aún me queda mucho por aprender y que la mejor forma de hacerlo es mediante la experiencia. Y tercero, a pesar de los problemas que esta actuación pueda encontrar, creo firmemente que bien enfocado el trabajo y aprovechados los

recursos, es una tarea que puede beneficiar en gran medida a todos los agentes de la comunidad educativa (evidentemente siempre que éstos quieran beneficiarse), y por ello no hay que desanimarse ante la primera piedra que nos encontremos por el camino, sino insistir y convencer a todos los que se encaramen a esa roca de que salgan de su zona de confort y vean por sí mismos los resultados que pueden conseguir trabajando juntos y con el alumnado. No se trata de permanecer unas horas un lugar de trabajo y volver a casa al acabar la jornada; igual que los médicos (tan valorados socialmente) trabajamos con personas y nuestro trabajo es igual de importante porque, como se dice popularmente: trabajamos con material delicado.

Sobre el programa de formación del Máster

Respecto al programa de formación del Máster, sería susceptible de mejoras. En cuanto a la organización de las asignaturas y la teoría, no considero que sea absolutamente esencial contar con un primer trimestre centrado totalmente en la profesión docente, con 3 asignaturas cuyos contenidos solapaban la mayor parte del tiempo y las clases consistían en repetir una y otra vez cuán obsoleto está el sistema educativo, más aún cuando las clases van destinadas a futuros orientadores. Apostaría (y no me equivocaría) a que esta queja es común en la especialidad de Orientación Educativa, la cual se ha visto perjudicada en este curso por la falta de profesor para la asignatura de Orientación Educativa y para Atención a la Diversidad, pilares para la práctica orientadora en un centro, tal y como he podido comprobar durante mi período de prácticas, cuyas competencias no ha sido posible adquirir. A ello sumarle la falta de coordinación entre profesores de una misma asignatura, que hasta el final del trimestre no pudieron responder a la cuestión de si sería necesario entregar un solo trabajo conjunto o varios diferentes, duplicando y triplicando el trabajo de una sola asignatura, o la poca implicación del profesorado de orientación profesional, que en todo el trimestre sólo nos dio clase un día porque invitaba a otros a darnos charlas sobre emprendimiento o nos llevaba a charlas externas de emprendimiento.

También habría que restarle otro punto a la organización si tenemos en cuenta la guía de este Trabajo Fin de Máster, que detalla a la perfección los pasos a seguir para docentes mientras que la guía que ofrece a la especialidad de Orientación consiste en “se atenderá a las características propias de la especialidad” y propone a los tutores de centro una rúbrica de evaluación que no saben cómo cumplimentar porque los ítems hacen más referencia al trabajo de un profesor que a los de un orientador.

Como puntos positivos de este curso podrían mencionarse la organización temporal que ha permitido acabar las clases al finalizar el mes de marzo y dejarnos así una temporada exclusiva para la realización de las prácticas, que facilita la conciliación de las prácticas y las clases especialmente para aquéllos que trabajan o deben desplazarse desde lejos, y la oportunidad de haber conocido a través de las conferencias a personas importantes en el mundo de la educación que nos han intentado transmitir (algunos con más éxito que otros) aspectos esenciales de la educación desde la primera persona.

Por tanto, mi valoración de la programación y desarrollo no son todo lo positivas que cabría esperar y a este respecto, excepto la ausencia del profesor (que no es algo previsible), podría ser interesante para el alumnado de la especialidad de Orientación Educativa detallar el guion a seguir en el TFM, y proporcionar una rúbrica de evaluación más ajustada al contenido de los quehaceres de un orientador.

Bibliografía

- Bar-on, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_BarOn_Model_of_Emotional-Social_Intelligence
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paidós.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: DDB.
- Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia: el arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Circular de 10 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el sistema de información “Séneca”. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 10 de septiembre de 2012. Extraído desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/3c0bdb9d-8eaa-47b9-b6b9-509ae2d9bb65>
- Colom, A. J. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Durkheim, E. (1976). *La Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Cabello, R. (2006). Emotional Intelligence, responses styles and depression. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 191. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/230886989_Emotional_Intelligence_responses_styles_and_depression

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/6509272_Special_issue_on_emotional_intelligence_An_overview
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica en adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- GRAE, Grupo de Aprendizaje Emocional (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Deporte.
- GRAE, Grupo de Aprendizaje Emocional (2007). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia, 1.ª ciclo de ESO*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educación y Deporte.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- IES Almenara (2015). *Proyecto Educativo de Centro*. Vélez-Málaga (no publicado).
- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. *Dirección General de Participación y Equidad*, Sevilla, 22 de junio de 2015. Extraído desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/moodle-centros/14200034/mod/resource/view.php?id=127>
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2016). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8 (4), 1-36. Extraído el 19 de febrero de 2017 desde <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488009.pdf>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 26 de diciembre de 2007. Extraído desde <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 de mayo de 2006. Extraído desde <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp.3-31). Nueva York: Basic Books.

Melero, M.A. y Palomera, R. (2011). Efectos de un proyecto de educación emocional y social sobre el desarrollo infanto-juvenil: proyecto VyVE (vida y valores en educación). Extraído el 20 de febrero de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3839830>

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Orientación y Tutoría. Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Mora, F. (2014). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Muñoz, M., y Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Pedagogía*, 12 (1), 115-122. Extraído el 19 de febrero de 2017 desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4556089>

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, 28 de julio de 2016. Extraído desde http://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/145/BOJA16-145-00325-13571-01_00095950.pdf

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación

- Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 29 de enero de 2015. Extraído desde <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2009). *Educación emocional. Programa de actividades para la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Robinson, K. (2013). How to escape education's death valley. Conferencia, TED Talks.
- Ruíz, D., Cabello, R., Salguero, J., R., Palomera, Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152. Extraído el 20 de febrero de 2017 desde <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/5-salguero2011Percep.pdf>
- Sánchez, E. (2016). #Pedagogía vía @twitter. Historias sobre la educación contadas en pocas palabras. Madrid: Kolima.
- Santos, M. A. (2008). *La Pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. A. (2010). Una tarea contradictoria: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47. Extraído el 20 de febrero de 2017 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_02.pdf
- Schultz, J.H. (1969). *El entrenamiento Autógeno*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Valle, K. (2006). Valor de uso versus valor de cambio. *Ceapa*, 86, 34-36.
- Vallés (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PIECE*. Madrid: EOS.

Velasco, C., Fernández, I., Páez, D. y Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18, 89-94. Extraído el 23 de febrero de 2017 desde <http://www.psicothema.com/pdf/3281.pdf>

Yale Center forEmotionalIntelligence. (2013). Programa RULER. Extraído el 10 de febrero de 2017 desde <http://ei.yale.edu/ruler/the-anchors-of-emotional-intelligence/>

Anexos

Anexo I. Descripción de las sesiones del proyecto original

El programa se estructuró en 6 sesiones que se describen a continuación.

Sesión 1: presentación del programa

Objetivos:

- Conocer el concepto de Inteligencia Emocional y su importancia.
- Conocer la relación entre emoción, cognición y fisiología.
- Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias.

Descripción de la sesión:

Introducción: Emociona-T. Para comenzar se realiza una presentación del programa en la que se informa a los participantes de su duración, de su objetivo y metodología.

Actividad 1: Relaciones. A través de un esquema que se va completando con la información aportada por los participantes, se establecen todas las relaciones recíprocas entre emoción, pensamiento y conducta, proporcionando el grupo ejemplos donde se reflejen estas conexiones.

Actividad 2: Del revés. Se comienza con el visionado de los primeros 7 minutos de la película *InsideOut* (7' 20"). A partir de este vídeo, los participantes tendrán que responder a qué emociones han visto y cuáles son sus funciones. Además, utilizando la teoría del cerebro triuno se explicará la función del sistema límbico como gestor de emociones para la supervivencia y de la corteza como regulador de sus expresiones, y la relación entre la memoria (sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo) y la amígdala.

Actividad 3: Inteligencia Emocional. Tras el visionado de un fragmento de vídeo de la serie "*The Big Bang Theory*" en la que el personaje principal no identifica ni regula las emociones de su amiga (que está enfadada y decepcionada), se reflexiona en el grupo clase sobre qué errores ha cometido el personaje y cómo hubiera sido más acertado actuar ante esa situación. Con este vídeo se reflexiona sobre la importancia de la Inteligencia Emocional, diferente a la Inteligencia comúnmente conocida, y sus funciones y utilidad.

Actividad 4: Termómetro emocional. Utilizando el conocido termómetro emocional (desarrollado por el Yale Center for Emotional Intelligence para su programa RULER, mostrado en la figura 4), los participantes examinan de forma introspectiva cuál es su nivel de activación y cómo de positivo o negativo es su sentimiento, posicionándose en uno de las 4 áreas resultantes.

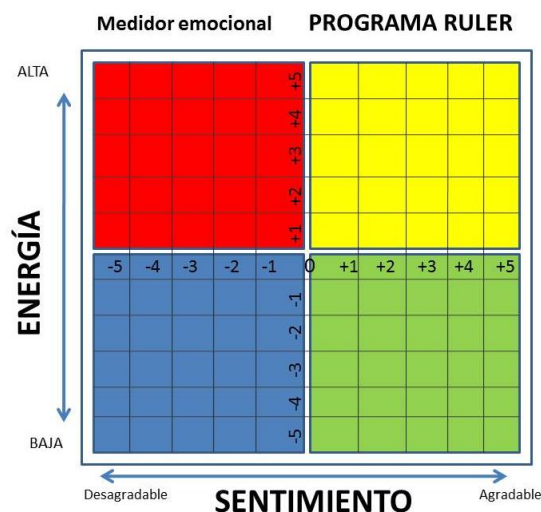


Figura 4. Termómetro emocional

Actividad 5: Atención plena mediante respiración. Los participantes se sientan en una posición cómoda que no les permita dormir y centran su atención en su respiración. Con las directrices del docente se hacen conscientes de su ritmo respiratorio y del contacto con el ambiente, focalizándose en sus emociones y sensaciones. Este ejercicio se acompaña de música de relajación y de un discurso que induce al estado de relajación.

Cierre. Para finalizar se resume el contenido de la sesión haciendo hincapié en la importancia y utilidad de identificar las emociones y regularlas en uno mismo y en los que nos rodean.

Duración de la sesión: 60 minutos.

Recursos: ordenador y proyector.

Sesión 2: percepción intrapersonal

Objetivos:

- Concienciar plenamente en la identificación de emociones y sensaciones propias.

Descripción de la sesión:

Actividad 1: termómetro emocional. Los participantes analizarán introspectivamente su nivel de activación y sentimiento para situarse en una de las cuatro áreas del termómetro.

Introducción. Se abordará la importancia y la utilidad de saber reconocer e identificar las emociones y sentimientos en uno mismo.

Actividad 2: Análisis de los resultados del cuestionario de evaluación. Tomando los resultados en cada una de las escalas y subescalas del cuestionario extraído del programa INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013) que se utilizó como pre-evaluación, se entregó una gráfica personal para cada participante. A continuación se define cada una de las dimensiones y subdimensiones evaluadas y la implicación que tiene cada una de ellas, y se interpreta el gráfico aclarando en los resultados no muestran su verdadero rendimiento en Inteligencia Emocional sino la percepción que ellos tienen. Además, la interpretación de las gráficas se hará en términos de puntos fuertes y aspectos a mejorar a lo largo del programa.

Actividad 3: Quiz ¿Qué te hace sentir así? A través de una hoja en la que se representan diferentes emociones, los participantes, a modo de introspección, tendrán que pensar en situaciones que les hagan sentir los diferentes estados emocionales y por qué (anexo 5). Este ejercicio es de carácter personal, y se harán una puesta en común si los alumnos quieren comentar sus respuestas voluntariamente.

Actividad 4: lectura de poemas. En primer lugar se realizará una meditación indicando a los participantes que centren plenamente su atención en cómo se sienten en cada momento, en sus sensaciones, su fisiología, pensamientos y estado emocional. Una vez hayan alcanzado un estado de atención óptimo, escucharán un poema recitado y seguirán manteniendo su atención en cómo se sienten. Posteriormente se hará una puesta en común de aquellas sensaciones, cambios corporales, pensamientos o estados emocionales que han experimentado.

Cierre. La sesión finaliza con un resumen de los contenidos y un recordatorio de la importancia de prestarle atención a nuestras emociones, conductas y pensamientos para identificar cómo nos sentimos en determinadas situaciones como paso previo a una buena regulación. Además se informará de que en la próxima sesión se abordará la percepción emocional interpersonal.

Duración de la sesión: 60 minutos.

Recursos: ordenador, proyector, pizarra y poema.

Sesión 3: percepción interpersonal

Objetivos:

- Proporcionar pautas para el reconocimiento de emociones ajenas a través de la expresión no verbal.

Descripción de la sesión:

Actividad 1: termómetro emocional. Los participantes analizarán introspectivamente su nivel de activación y sentimiento para situarse en una de las cuatro áreas del termómetro.

Introducción. Se comentará que al igual que es importante reconocer las emociones en uno mismo, lo es también en las personas que nos rodean y que esto se puede hacer a través de los mensajes verbales y no verbales. Las emociones pueden ser complejas, únicas en la especie humana como parte de la construcción social que hace la sociedad, o básicas, que se reflejan con expresiones universales a todas las personas y especies. Por ejemplo, para diferenciar de una sonrisa verdadera de una que no lo es, tendremos que fijarnos en dos músculos que intervienen: el músculo cigomático mayor y el músculo *orbicularisoculi*.

Actividad 2: coge una sonrisa. A través de esta actividad se forman los grupos para las actividades de esta sesión. Los participantes tienen que sacar un trozo de papel doblado con una sonrisa dibujada del interior de una cajita. Dentro del papel podrán encontrar o bien una multiplicación, o bien un resultado, y tendrán que buscar en la clase a dos o tres compañeros que completen la operación.

Actividad 3: adivina la emoción básica. Esta actividad trata de gamificar la sesión a través de la plataforma de cuestionarios online *Kahoot!* En grupos de 3 o 4 alumnos/as (dependiendo del número de asistentes) competirán por acertar las preguntas referidas a emociones básicas en el menor tiempo posible. Cada pregunta muestra una cara diferente que expresa una de las emociones básicas, y a medida que se van acertando se hace una pausa para que, a través de preguntas guía, el alumnado identifique qué expresiones concretas se asocian a cada una de las seis emociones básicas y cuál es la función de cada una de ellas. En la tabla 7 se recogen los contenidos a tratar con la actividad.

Tabla 7

Expresiones corporales y funciones asociadas a cada emoción básica

Emoción básica	Expresión corporal	Función
Alegría	<ul style="list-style-type: none"> • Sonrisa • Músculos de los ojos contraídos • Cuerpo relajado 	<ul style="list-style-type: none"> • Se asocia a placer • Repetimos acciones o situaciones que nos gustan (comer, beber, sexo...)
Asco	<ul style="list-style-type: none"> • Labio superior curvado • Nariz encogida 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta bloquear las fosas nasales • Impide que nos envenenemos
Ira	<ul style="list-style-type: none"> • Boca apretada • Ceño fruncido • Riego sanguíneo en extremidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepara para la lucha cuando se percibe una amenaza
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas juntas y levantadas • Boca ligeramente abierta • Cuerpo hacia atrás • Tez pálida por riego sanguíneo en piernas 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el peligro • Prepara para la huida ante una amenaza
Sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> • Cejas levantadas • Ojos muy abiertos • Se deja caer la mandíbula 	<ul style="list-style-type: none"> • Abre el campo de visión para analizar la situación
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> • Párpados caídos • Mirada baja • Comisuras de la boca caídas • Hombros caídos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resta energía y entusiasmo ante una pérdida • Recoge la actividad

Actividad 4: mímica emocional. Por medio de la mímica los grupos tendrán que expresar una emoción compleja (culpa, vergüenza, celos, envidia...) con su cuerpo y el resto de grupos tendrán que adivinarlas a partir de los gestos, movimientos y expresiones de sus compañeros/as. Por cada acierto ganan un punto y gana el equipo que más puntos haya conseguido.

Evaluación de proceso. Por medio de la plataforma on-line *menti.com* los participantes valorarán del 1 al 5 su grado de satisfacción con las actividades, con la claridad de la exposición y con la relación del docente, así como sugerirán mejoras de cara a las próximas sesiones mediante las que se evaluará el ajuste del programa a los intereses y necesidades de los participantes.

Cierre de la sesión. Se finalizará con un resumen de los contenidos y recordando la importancia de reconocer e identificar las sensaciones y estados emocionales propios y de otras personas a través de las sensaciones en nuestro cuerpo y en los mensajes verbales y no verbales de quienes nos rodean, porque nos puede servir para una mejor regulación de éstos. También se adelantará que en la próxima semana se tratará la facilitación y comprensión emocional.

Duración de la sesión: 60 minutos.

Recursos: ordenadores, proyector, cajita con números.

Sesión 4: facilitación y comprensión emocional

Objetivos:

- Fomentar el uso de las emociones como elemento motivador de la conducta.
- Potenciar el análisis de las causas que se esconden tras una emoción.

Descripción de la sesión:

Actividad 1: termómetro emocional. Los participantes analizarán introspectivamente su nivel de activación y sentimiento para situarse en una de las cuatro áreas del termómetro.

Introducción. Se explicará cómo las emociones influyen en los pensamientos, y éstos regulan su expresión; por tanto, las emociones pueden generar sensaciones corporales y cogniciones, y pueden utilizarse a éstas como método de motivación. Asimismo, se abordará la importancia de comprender y definir un conjunto de

sensaciones bajo el nombre de una emoción de cada a su adecuada expresión en función de las situaciones.

Actividad 2: déjate llevar por el ritmo. Esta actividad comenzará con un tiempo de meditación mediante respiración en la que se inducirá a centrar la atención en el cuerpo. Alcanzado el nivel deseado de concentración se escucharán diferentes piezas musicales que suscitarán emociones diferentes. Los participantes oirán con atención plena la música, focalizándose en las sensaciones que han sentido en su cuerpo e incluso qué han pensado. Las piezas musicales son las siguientes:

- Sonata para piano “Claro de luna”, de Beethoven. (Paz, tristeza).
- Banda sonora de la película “DeathSilence”, de Charlie Clouser (Miedo).
- Banda sonora del videojuego “Skyrim”, de Jeremy Soule (Ansiedad, activación).
- “Happy” de Pharrell Williams (Alegría, activación).

Finalmente, se realizará una puesta en común en la que los participantes expresarán cómo se han sentido y qué sensaciones han experimentado en su cuerpo, las cuales probablemente coincidan en la mayoría de casos. A partir de aquí se puede comentar cómo nos vemos manipulados por estímulos externos (vía emociones), como por ejemplo en las tiendas a través de músicas que elevan nuestro *arousal* (energía de activación interna).

Actividad 3: en el baúl de los recuerdos. Se comienza con meditación mediante control de la respiración mientras el discurso induce a centrar la atención en nuestro cuerpo y sensaciones. Alcanzado el nivel de concentración deseado, se pide a los participantes que recuerden una situación agradable y se centren en ella: que recuerden cómo se sintieron y qué pensaron con atención plena. Posteriormente se agrupan por parejas y por turnos, uno de los participantes relata cómo se ha sentido mientras el otro escucha sin juzgar y estudia su lenguaje no verbal. Finalmente se hace una puesta en común y el alumnado comparte su experiencia y qué cambios han advertido en sus compañeros/as cuando contaban la experiencia de su recuerdo positivo.

Cierre de la sesión. Se finalizará con un resumen de los contenidos y recordando la importancia de comprender por qué nos sentimos de determinada forma en función de la situación, y cómo podemos apoyarnos en la facilitación emocional para motivarnos a

pensar o actuar. También se adelantará que en la próxima semana se tratará la regulación emocional.

Duración de la sesión: 60 minutos

Recursos: ordenador, proyector, altavoces.

Sesión 5: regulación emocional

Objetivos:

- Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional.

Descripción de la sesión:

Introducción. Llegados a este punto, tras hacer hincapié en la importancia de saber identificar las emociones y cuál es su efecto y función en nosotros, el siguiente paso es conocer métodos para regular la expresión de los estados de ánimo de acuerdo a la situación. Se subrayará el carácter adaptativo de las emociones cuando su expresión es acorde a las necesidades del ambiente (por ejemplo, la ira nos prepara para luchar ante una amenaza, pero en la sociedad actual no sería correcto ir golpeando a quien nos enfada).

Actividad 1: Atención plena mediante respiración. Los participantes se sientan en una posición cómoda que no les permita dormir y centran su atención en su respiración. Con las directrices del docente se hacen conscientes de su ritmo respiratorio y del contacto con el ambiente, focalizándose en sus emociones y sensaciones. Este ejercicio se acompaña de música de relajación y de un discurso que induce al estado de relajación.

Actividad 2: Visualización. Aprovechando el estado de relajación inducido, se continúa con un discurso de visualización, en el que deben imaginar una situación de carácter pacífico en la naturaleza que se describe (anexo 8). Se puede hacer una puesta en común de cuáles han sido sus sensaciones a lo largo del ejercicio y una vez acabado.

Actividad 3: Relajación profunda de Schultz (1969). Este es un método que, como su nombre indica, favorece una relajación de todo el cuerpo cercana al sopor. Consiste en el procesamiento de un discurso de sugestión (anexo 7) que hace que parte a parte el cuerpo quede totalmente atonal. Al final del discurso poco a poco se induce a la vuelta a una activación normalizada.

Cierre de la sesión. Después de los ejercicios se vuelve a recordar la importancia de conocer y poner en práctica estrategias de regulación de la expresión emocional, para que éstas se adecuen a las características de la situación. Y para ello, es imprescindible identificar el estado emocional concreto.

Duración de la sesión: 60 minutos

Recursos: ordenador, altavoces, discursos de inducción.

Sesión 6: regulación emocional 2ª parte

Objetivos:

- Ofrecer pautas de regulación de la expresión emocional.

Descripción de la sesión:

Introducción. La explicación será breve, pues consistirá en recordar que la semana anterior se llevaron a cabo dinámicas de regulación emocional encaminadas a relajarnos y en recalcar la importancia de regular las expresiones.

Actividad 1: Dibujando sonrisas. En este ejercicio, los alumnos se colocarán en parejas. Mirándose entre ellos, se colocarán un bolígrafo horizontal en la boca de manera que lo sostengan con los dientes y sin tocarlo con los labios. Este movimiento estirará los músculos encargados de la sonrisa y predispondrá un estado emocional más positivo. Además, al observar al compañero será más probable que se provoque la risa.

Actividad 2: jajareando con el libro de la selva. Esta actividad consiste en tararear la canción de la película de Disney “el libro de la selva” (“busca lo más vital”) utilizando la sílaba “ja”, identificada generalmente con la risa. Al hacerlo en voz alta se creará el eco de una risa e inducirá la risa colectiva verdadera.

Actividad 3: ¿Cuál es tu estilo? Para esta actividad se necesitará un cuestionario diseñado para este programa (anexo 9) sobre estilos comunicativos. En éste se plantean una serie de situaciones y tres opciones de respuesta propias de los estilos asertivo, agresivo y pasivo. Una vez cumplimentado pueden hacer recuento de los puntos obtenidos y conocer el resultado. Los estilos comentarán en grupo junto.

Actividad 4: Role playing. Organizados en grupos de 4 participantes, elegirán una de las situaciones del cuestionario de la actividad “¿cuál es tu estilo?” y tendrán que representarla junto con una resolución al conflicto propia del estilo asertivo.

Cierre de la sesión. Se finaliza haciendo un resumen muy breve de las fases que hemos abordado en el programa: percepción, facilitación, comprensión y regulación. Además se comentará el poder que tenemos para regular nuestras emociones y agradeciendo la participación en el programa.

Duración de la sesión: 60 minutos

Recursos: ordenador, altavoces, cuestionarios sobre estilos comunicativos.

Anexo II. Cuestionario de inteligencia emocional (Ruiz et al., 2013)

Nombre:

Fecha:

Curso:

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

	1= NADA DE ACUERDO	2= ALGO DE ACUERDO	3= BASTANTE DE ACUERDO	4= MUY DE ACUERDO	5= TOTALMENTE DE ACUERDO
1. Presto mucha atención a los sentimientos.					
2. Me resulta difícil entender los mensajes no verbales de la gente.					
3. Cuando tengo dificultades, recuerdo otras ocasiones que he superado.					
4. Tengo claros mis sentimientos.					
5. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.					
6. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión.					
7. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.					
8. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
9. Cuando alguien que conozco está de mal humor, puedo ayudarle a calmarse y sentirse mejor.					
10. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
11. Algunos acontecimientos de mi vida me han llevado a diferenciar lo que es importante y lo que no.					
12. Cuando mi estado de humor cambia, veo nuevas posibilidades.					
13. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
14. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas.					
15. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
16. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
17. Soy consciente de mis emociones mientras las experimento.					
18. Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida merezca la pena.					
19. Me gusta compartir mis emociones con otros.					
20. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo.					

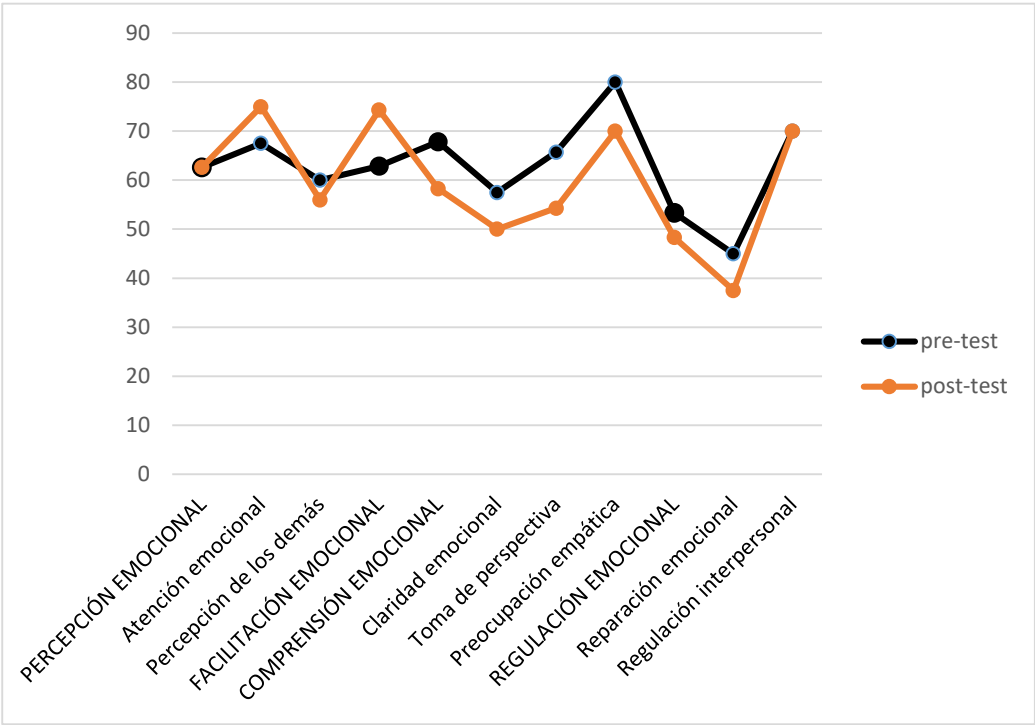
	1	2	3	4	5
21. Conozco las estrategias que mejoran el ánimo de las personas.					
22. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
23. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
24. Organizo actividades que le gustan a la gente.					
25. Soy consciente de los mensajes no verbales que envío a los otros.					
26. Cuando me siento bien, soy capaz de tener nuevas ideas.					
27. Casi siempre sé cómo me siento.					
28. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar).					
29. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho.					
30. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
31. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
32. Me presento de manera que doy buena impresión a la gente.					
33. Mirando la expresión de la cara de la gente, sé lo que están sintiendo.					
34. Me motivo imaginando que lo que intento saldrá bien.					
35. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
36. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás.					
37. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
38. No soy muy bueno ayudando a los otros a sentirse mejor cuando están tristes o enfadados.					
39. A menudo pienso en mis sentimientos.					
40. Felicito a los demás cuando hacen algo bien.					
41. Soy consciente de los mensajes no verbales de la gente.					
42. Cuando me siento bien, me resulta más fácil solucionar dificultades.					
43. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
44. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes.					
45. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él.					
46. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
47. Soy el tipo de persona a quien otros acuden cuando necesitan ayuda.					

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS -ORIENTACIÓN EDUCATIVA-

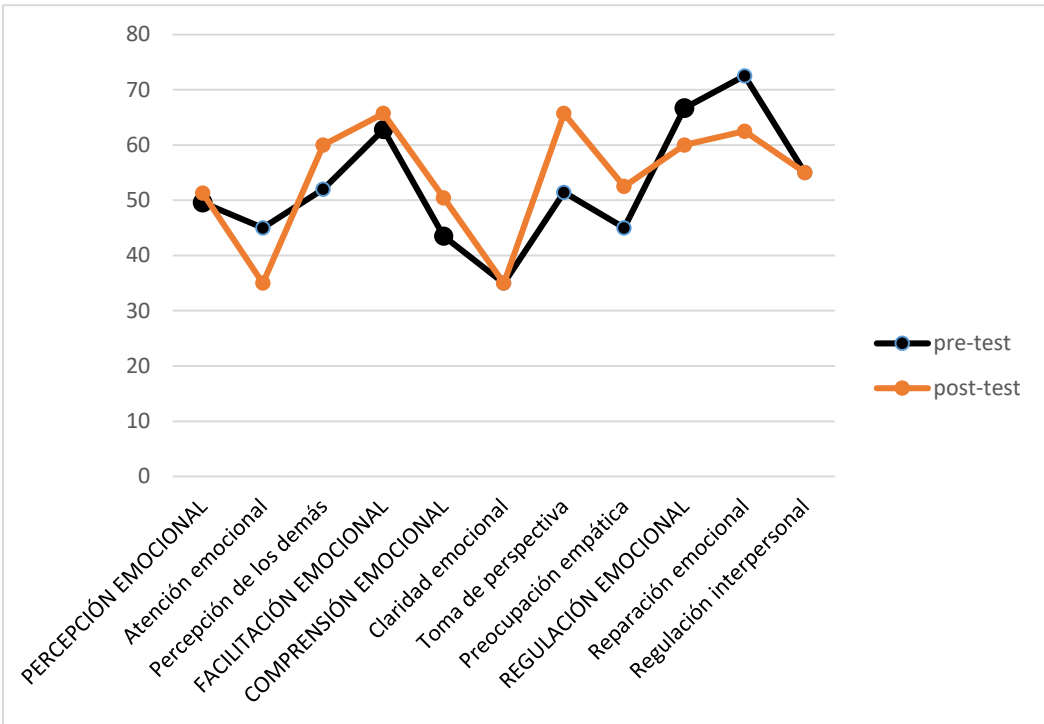
	1	2	3	4	5
48. Presto mucha atención a cómo me siento.					
49. Sé lo que siente la gente con sólo mirarlos.					
50. Cuando siento un cambio en mis emociones, suelo tener nuevas ideas.					
51. Siempre puedo decir cómo me siento.					
52. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento.					
53. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren.					
54. Cuando la gente está deprimida les ayudo a sentirse mejor.					
55. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
56. Puedo decir cómo se siente la gente por el tono de su voz.					
57. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
58. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.					
59. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
60. Me describiría como una persona bastante sensible.					
61. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					
62. Me resulta difícil entender por qué la gente siente lo que siente.					

Anexo III. Gráficas comparativas de los resultados en cada componente de IE.

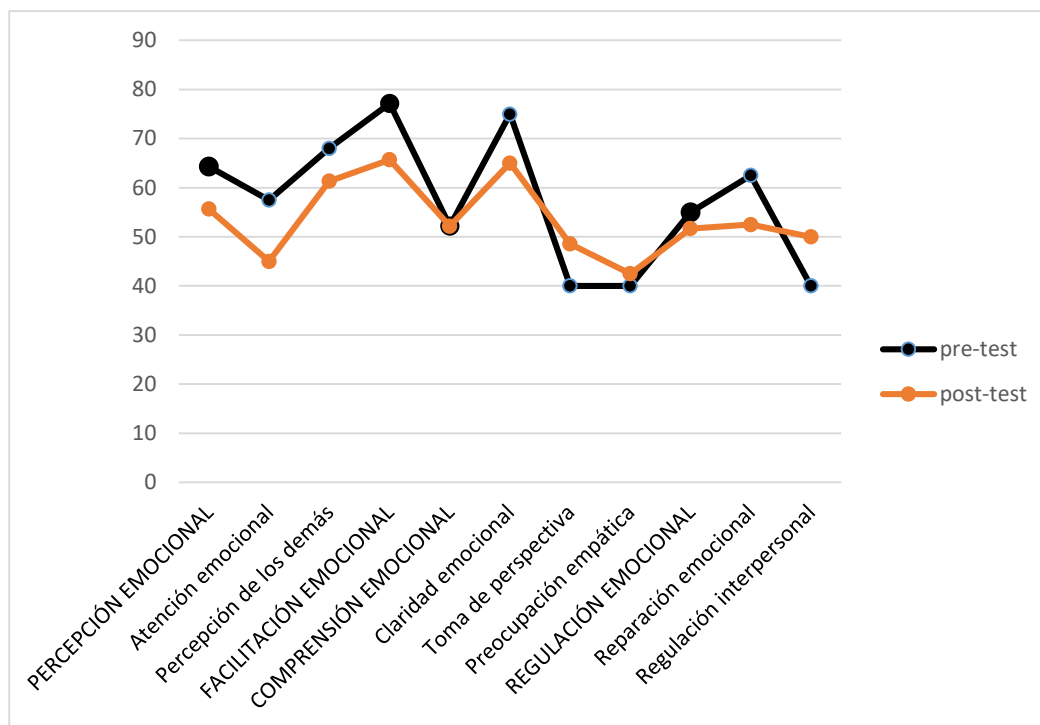
Alumno 1



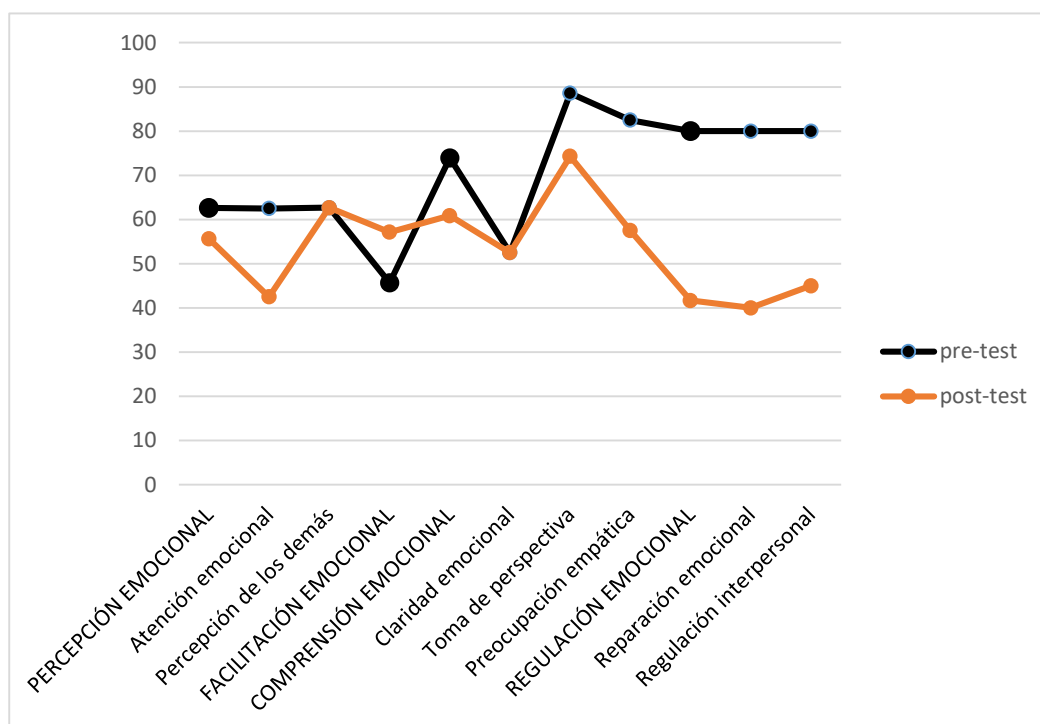
Alumno 2



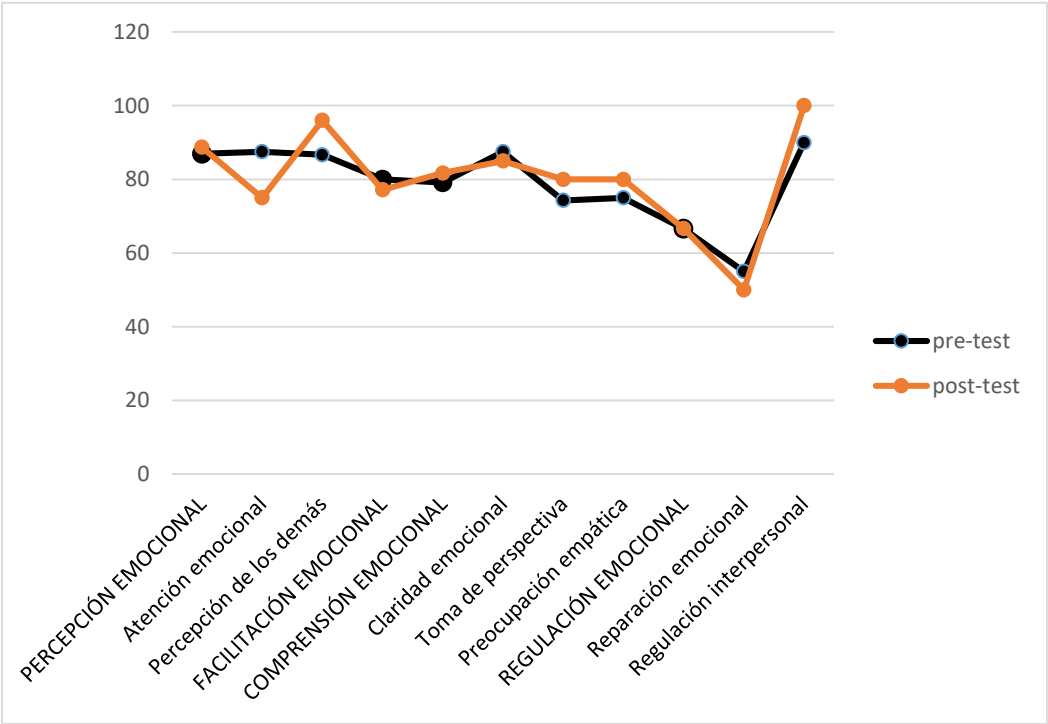
Alumno 3



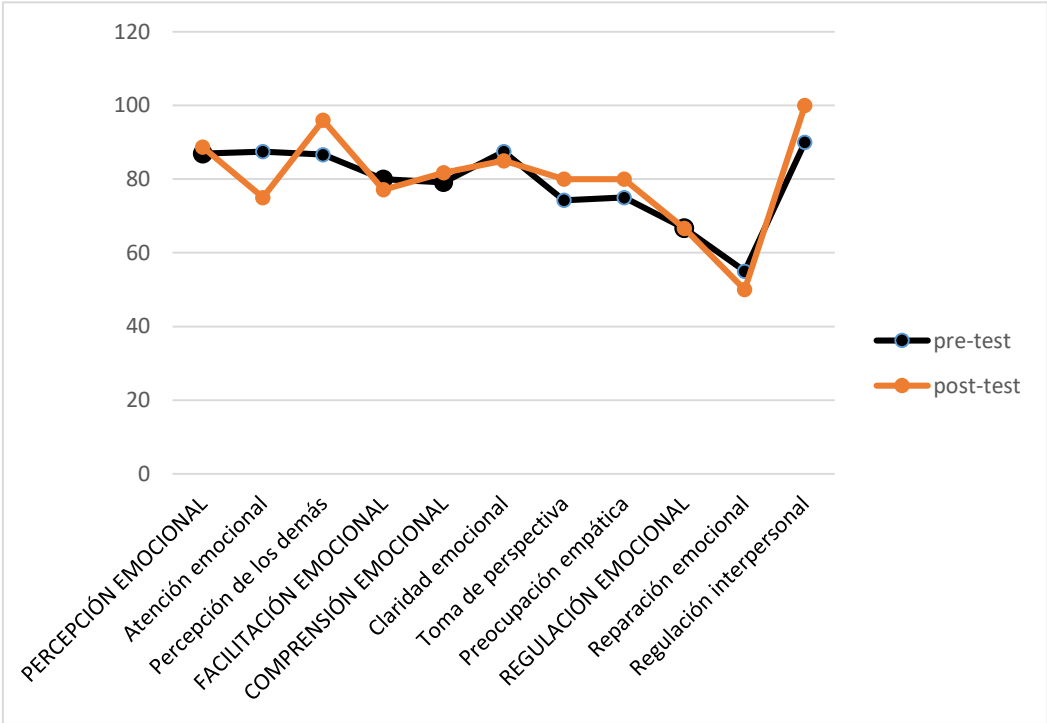
Alumno 4



Alumno 5

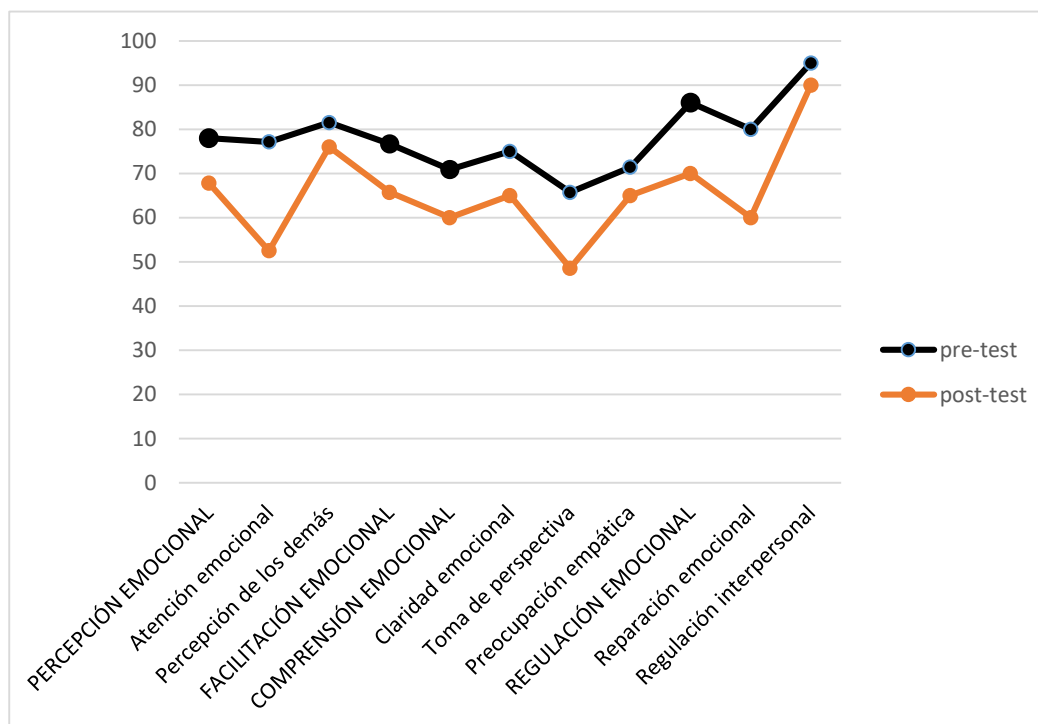


Alumno 6

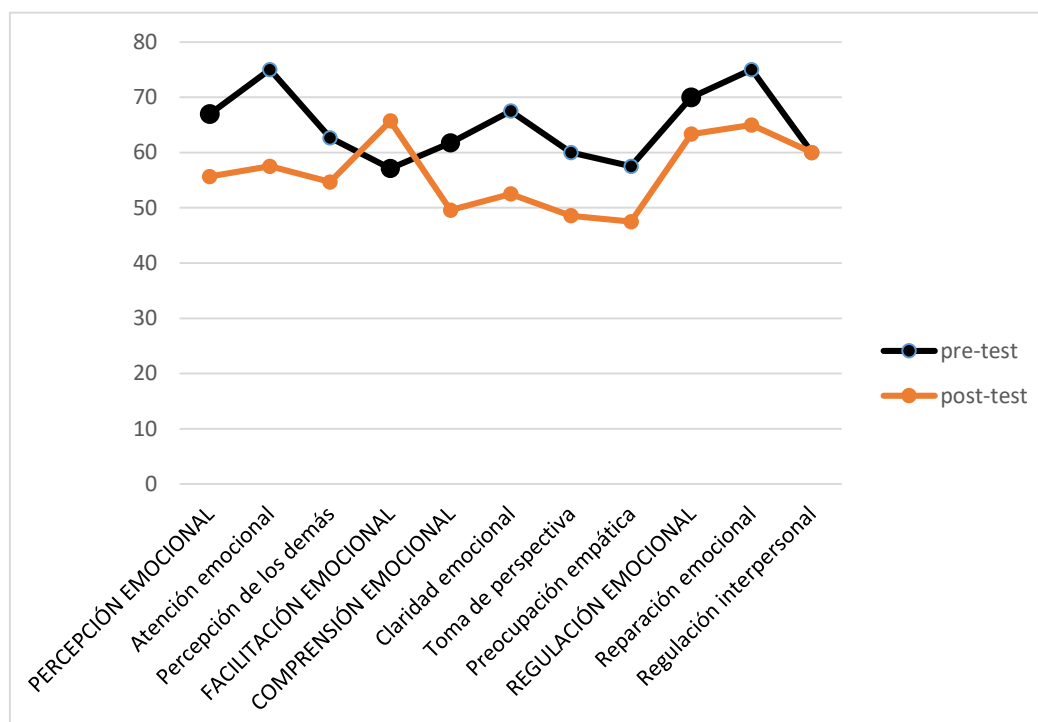


MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS -ORIENTACIÓN EDUCATIVA-

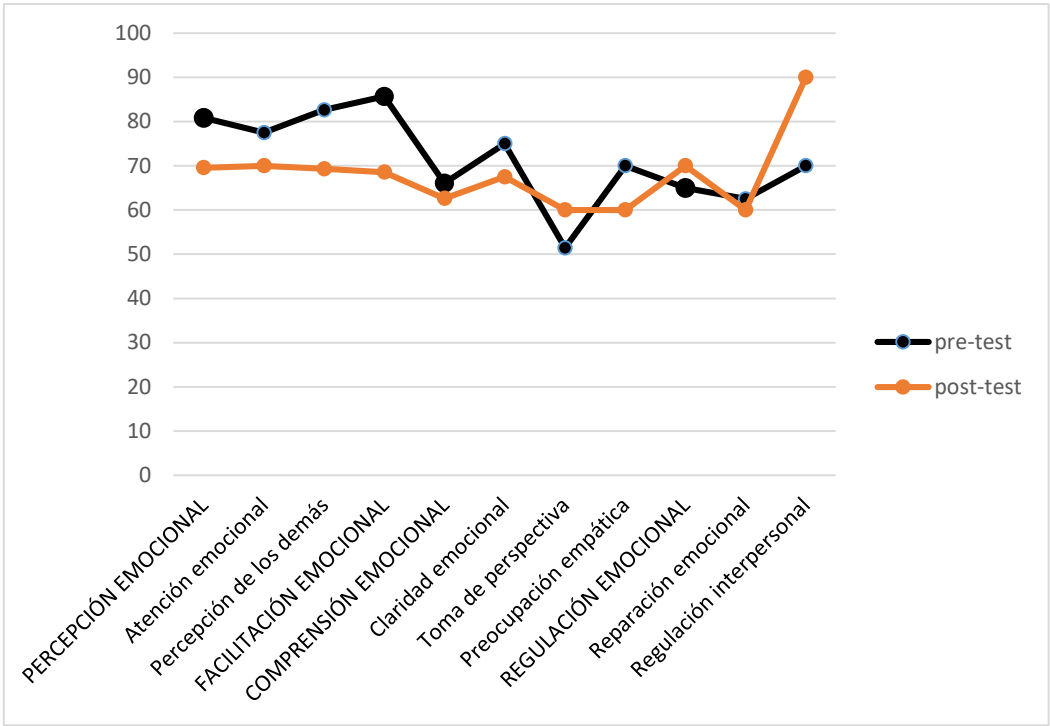
Alumno 7



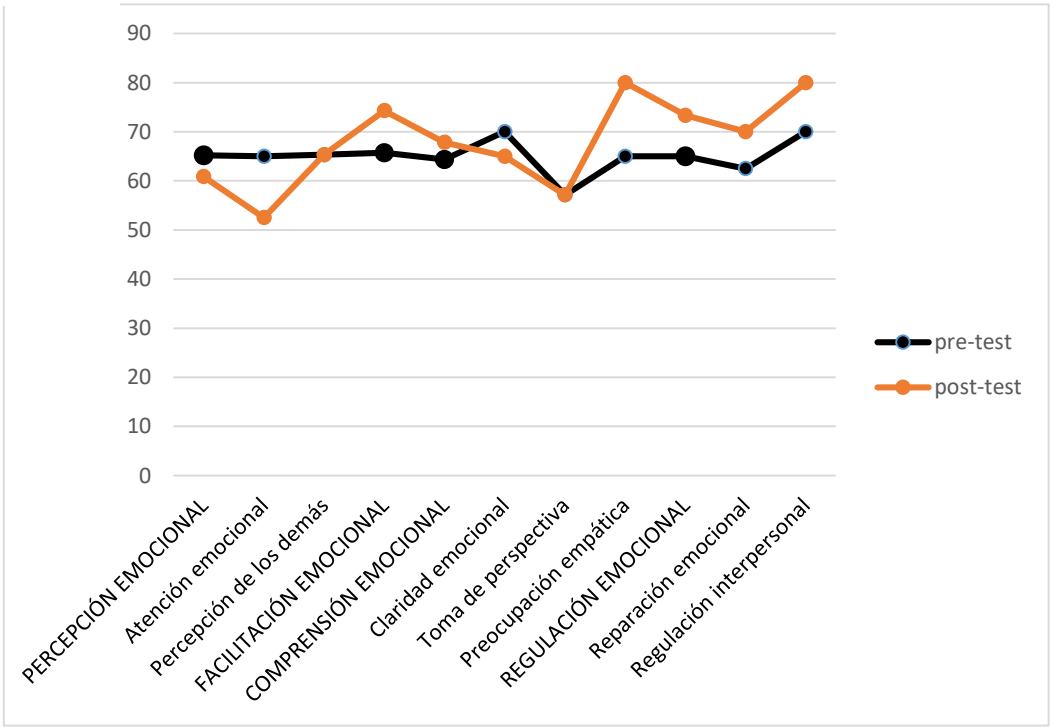
Alumno 8



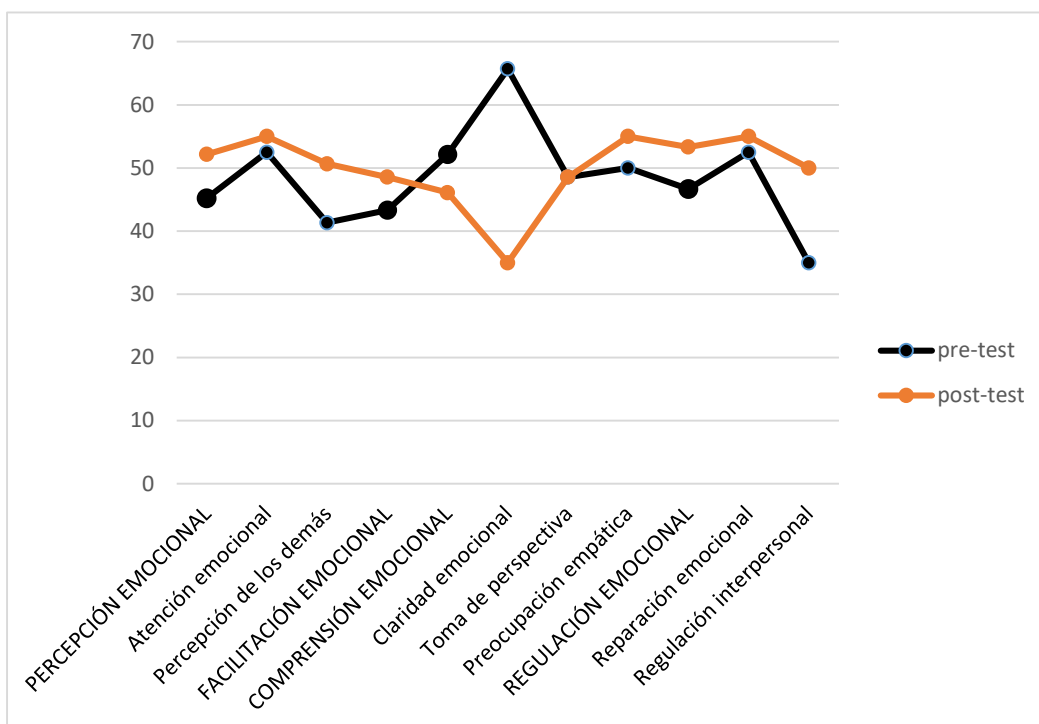
Alumno 9



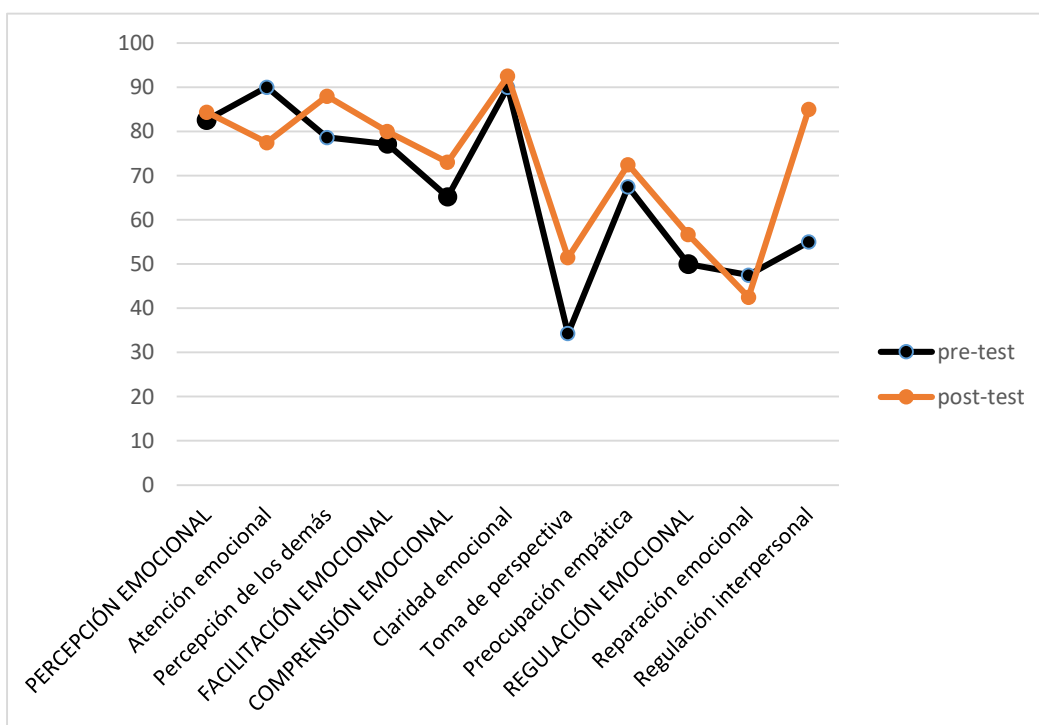
Alumno 10



Alumno 11



Alumno 12



Anexo IV. Cuestionario de satisfacción con el programa

Valora del 1 al 10 tu satisfacción con el programa: _____

Me ha gustado el programa	SÍ	NO
El programa me parece útil para mi vida personal	SÍ	NO
El contenido (emociones) me interesaba	SÍ	NO
Las actividades realizadas han sido aburridas.	SÍ	NO
Recomendaría estas actividades para futuro alumnado de 3º de ESO.	SÍ	NO
Creo que la profesora (María) nos ha tratado de forma adecuada.	SÍ	NO
Creo que la profesora ha explicado claramente.	SÍ	NO

Sugerencias:

Anexo V. Ficha ¿Qué te hace sentir así?

¿Qué te hace sentir así?



Contento/a. Alegre



Sorprendido/a. Asombrado/a



Enfadado/a. Cabreado/a



Avergonzado/a. Cortado/a



Asustado/a. Miedoso/a



Triste. Depre'



Despreocupado/a. Tranquilo/a



Recupado/a. Payado/a



Decidido/a. Seguro/a

Anexo VI. Material para la actividad pienso luego existo.

Situaciones y pensamientos:

Situación 1

Juan le ha pedido un favor a su mejor amigo, pero éste le ha dicho que no. Por esta razón han discutido.

Posibles pensamientos de Juan:

1. “Si no quiere hacerme el favor puede ser porque ya no le importo, ya no somos amigos”
2. “Siempre me hace lo mismo, yo le ayudo siempre y él nunca hace nada por mí”
3. “Me he pasado con él, no debería haberle dicho lo que le dije...”

Situación 2

Lidia tiene que ir a una fiesta en la que no conoce a casi nadie y tendrá que hacer nuevos amigos.

Posibles pensamientos de Lidia:

1. “Seguro que no sabré con quién hablar, haré el ridículo y lo pasaré mal”
2. “Va a haber gente, seguro que conozco a alguien y me lo puedo pasar bien”
3. “¿Quién irá a la fiesta? ¿Será divertida? ¿Lo pasaré bien?”

Fichas para los equipos:

TRISTEZA	NERVIOSISMO	ALEGRÍA	CULPA
ENFADO	EXPECTACIÓN	SORPRESA	

TRISTEZA	NERVIOSISMO	ALEGRÍA	CULPA
ENFADO	EXPECTACIÓN	SORPRESA	

TRISTEZA	NERVIOSISMO	ALEGRÍA	CULPA
ENFADO	EXPECTACIÓN	SORPRESA	

TRISTEZA	NERVIOSISMO	ALEGRÍA	CULPA
ENFADO	EXPECTACIÓN	SORPRESA	

Anexo VII. Discurso de relajación de Schultz (1969).

Ahora vamos a hacer que nuestro cuerpo se relaje profundamente, nos vamos a sentir tranquilos.

Relájese bien, cierre los ojos y concéntrese totalmente en mi voz. Esta técnica le va a permitir obtener un mejor control de su cuerpo y de su espíritu.... Déjese guiar por mi voz, debe concentrarse enteramente sobre lo que ella le sugiere e ignorar los sonidos que pueden distraerle.

Concéntrese en mi voz.

Aflójese, relájese. Le voy a dejar durante el tiempo de un minuto para que se relaje solo. Tanto como pueda... vamos.... inspiramos por la nariz, retenemos y expulsamos el aire por la boca lentamente. Sentimos como con cada respiración el cuerpo se afloja (pasa un minuto).

Brazo derecho

Ahora concéntrese en mi voz... concéntrese en su brazo derecho... Comenzaremos por el brazo derecho... Concentrémonos sobre él... y recorramos mentalmente todo nuestro brazo derecho, después el hombro derecho, el antebrazo derecho, hasta la mano derecha.... Cada uno de sus detalles, cada uno de sus músculos..., recórralos, redescúbralos mentalmente, intente sentir su volumen, adivinar su forma, su peso, sentir cómo por su propio peso, independientemente del resto de su cuerpo, comienza a caer, a reposarse.... Aflójelo, relájelo, sienta cómo su brazo descansa, sienta cómo él se apoya sobre la pierna... tome conciencia de que no reposa de una manera uniforme, sino que se apoya sobre algunos puntos precisos. Sienta cómo el peso de su brazo se concentra sobre esos puntos de contacto entre su brazo derecho y la pierna... como si cayera lentamente sobre la pierna... Concéntrese sobre esos puntos. Ahora, sienta que esos puntos se funden... sienta que ellos se relajan... sienta que se adormecen... que se adormecen, que se ablandan.... Su brazo derecho se relaja, se afloja, se afloja, se relaja profundamente, profundamente... se relaja profundamente, profundamente....

Brazo izquierdo

Se va a concentrar ahora sobre su brazo izquierdo... Concéntrese totalmente sobre ese brazo... en cada uno de sus músculos.... Concéntrese en el hombro izquierdo... en el antebrazo izquierdo... en el puño de la mano izquierda. Concéntrese sobre cada uno de sus músculos.... Tiene que recorrerlos mentalmente y sentir cómo ellos se aflojan... cómo se relajan, sienta su peso. Sienta el peso de su brazo totalmente independiente del resto

de su cuerpo.... Sienta cómo se apoya sobre la pierna, concéntrese en los puntos de contacto entre el brazo izquierdo y la pierna... Sienta cómo su brazo izquierdo se vuelve pesado... pesado... pesado. Se adormece, su brazo se relaja, se relaja... más profundamente, aún más profundamente... re-adormece... se adormece....

Respiración

Se va a concentrar ahora en su respiración.... Se va a concentrar en la manera en que inspira, en la manera en que expira... Sienta la expiración.... Siéntala cuando el aire sale, cuando el aire abandona los pulmones.... Sienta que los músculos se aflojan, se relajan.... Concéntrese en sentir cómo cada vez que expira su cuerpo se relaja un poco más... que a cada expiración la relajación de los músculos aumenta... usted lo siente, siente que los músculos del tórax se aflojan, que se adormecen, que se relajan... Repose, relájese... profundamente, sienta que a cada respiración su cuerpo se adormece un poco más, se adormece aún más a cada expiración, cada vez más relajado, más adormecido... más flojo... relajado.... Concéntrese sobre esos puntos... sienta cómo su cuerpo descansa, se afloja, pesa, sienta cómo se relaja, se reposa... sienta cómo esos puntos se funden.

Pierna derecha

Concéntrese ahora sobre la pierna derecha, tome conciencia de la pierna derecha... Tenemos que aflojar mentalmente cada uno de sus músculos, desde el muslo de esa pierna y hasta su tobillo derecho... su pie derecho... Sentimos cómo se afloja, se relaja.... Tenemos que concentrarnos sobre cada músculo... sentirle caer por su propio peso.... Siéntala relajarse... aflojarse.... Sienta la anchura de su muslo, toda su longitud, el peso de su pierna derecha. Sienta cómo la pierna derecha tiene un peso independiente del resto de su cuerpo... como si estuviera en otro cuerpo.... Sienta cómo se relaja... se afloja. Concéntrese en los puntos de contacto entre la silla y su pierna, conozca cómo ella se apoya, cómo descansa.... Sienta cómo es agradable tomar conciencia de esto... su peso independiente del resto del cuerpo.... Sienta cómo su pie se relaja, se apoya en el suelo. Toda la planta, concéntrese en los puntos de apoyo, cómo se funde con el suelo.

Muy dulcemente, comenzamos a sentir un poco de sueño. Su cuerpo se relaja más profundamente... más profundamente... más reposado aún.... Sienta bien este estado agradable que le va a permitir un mejor control de su cuerpo, de su espíritu.... Aflójese, relájese, repose....

Pierna izquierda

Concéntrese ahora en la pierna izquierda, concéntrese en ella.... Sienta cada uno de los músculos de la pierna izquierda... cada una de sus partes, luego su muslo izquierdo... hasta el tobillo izquierdo... el pie izquierdo... concéntrese sobre cada uno de sus músculos... descubra sus formas, sus pesos... sienta su peso... sienta que cada músculo empieza a caerse por su propio peso... como si se desprendiera del resto del cuerpo... Descubra que su pierna izquierda tiene un peso independiente del resto de su cuerpo... descubra que cada uno de sus músculos se relaja, se relaja.... Sienta que la sangre corre por cada vaso de su pierna izquierda, sienta que cada músculo se hace más pesado... más pesado.... su muslo se funde con la silla, su tobillo se afloja, su pie se funde con el suelo, relajado, pesado...

Abdomen

Sienta relajarse los músculos de su abdomen, sienta que se aflojan cada vez que expira... que se relajan.... Concéntrese, imagine su cavidad abdominal... concéntrese en ella, sienta cómo es de grande....

Tome conciencia de lo que contiene, el número de órganos que tiene la cavidad... cómo ella se afloja... concéntrese en su aflojamiento, en su aflojamiento, los intestinos, el estómago, el hígado, cómo se relajan... libremente, cada órgano se relaja... el vientre, el bajo vientre... se relajan, se aflojan... se relajan... se aflojan... más flojos, más relajados, más relajados, más flojos... adormecidos... flojos... adormecidos... adormecidos....

Espalda

Sienta cómo se relaja, se afloja su espalda... ella se relaja.... Tenemos que imaginarnos toda nuestra espalda... cada uno de sus músculos... siente cómo cada uno de sus músculos se relajan... al nivel de los riñones... al nivel de los pulmones... toda la columna vertebral... los omoplatos, los hombros... cada uno de los músculos se relajan, se relajan... Imagine su espalda, toda su espalda... siente que su cuerpo se afloja de una manera uniforme... siente su espalda, cómo se sostiene únicamente en algunos puntos... concéntrese sobre esos puntos... sienta que todo el peso de su cuerpo se concentra en esos puntos, sienta cómo su espalda se afloja... se adormece... se adormece profundamente... profundamente....

Cuello y cabeza

Concéntrese ahora en su cuello... concéntrese bien.... Imagine su cuello... imagine su forma, su volumen... concéntrese únicamente en su cuello.... Descubra que un cuello es un tubo, un tubo que une la cabeza a la caja torácica... concéntrese en ese tubo....

Concéntrese en sentir el paso del aire en el tubo... sentir el aire entrar y salir.... Sienta cómo se relaja, descansa... se afloja... se adormece... se adormece....

Concéntrese ahora en la mandíbula inferior... concéntrese en ella, sienta su peso, sienta cómo cae bajo los efectos de su peso... sienta cómo su boca se entreabre ligeramente... sienta que se relaja... se afloja... sienta que la mandíbula inferior se afloja, su lengua está más floja, más relajada... sienta lo agradable que es sentir que un cuerpo se relaje más profundamente, más relajado... más profundamente... las ventanas de la nariz, las mejillas, sienta cómo sus mejillas se relajan, se relajan, se adormecen... se aflojan... relajadas, más flojas.... La nuca se afloja, siente cómo se relaja... se afloja.... La nuca, la cabeza, el cuero cabelludo... más flojo... más relajado... más profundamente descansado... se afloja la frente... siente cómo se afloja, descansa... la frente, los párpados, las cejas... más flojos... más relajados... más profundamente... adormecidos... (pasa un minuto).

Profundamente relajado, adormecido, está en un estado de enorme tranquilidad, de gran relajación, agradable, tranquilo, siente una sensación de sueño agradable... adormecido... tranquilo...

Profundización

Tome conciencia del grado de relajación de cada una de las partes de su cuerpo, tiene que relajarlos aún más... más profundamente.... Concéntrese en su brazo derecho, relájelo, aflójelo más profundamente... afloje su pierna derecha, su muslo derecho, su rodilla derecha... la pierna izquierda, la rodilla y el tobillo izquierdo... Concéntrese en su brazo izquierdo, relájelo, aflójelo más profundamente... descánselo más profundamente... todo su cuerpo se adormece, el tórax, el pecho... sienta que el abdomen se afloja más profundamente, sienta que los riñones se relajan, su espalda al nivel de los riñones, la columna vertebral, descansados.... Su cuello se afloja, la mandíbula inferior, la lengua mucho más descansada, más flojos, relájelos, la mandíbula superior se afloja, las ventanas de la nariz, las mejillas flojas... la nuca se afloja... su cabeza... profundamente... más profundamente, adormecida... floja... su frente se afloja, las cejas y los párpados se funden, profundamente adormecidos... profundamente.... Mi voz es lo único importante, céntrate en mi voz...

Despertar

Tranquilamente, flojo, relajado, en un estado muy agradable, de gran

tranquilidad.... Usted siente que está a punto, este estado de gran relajación es agradable....

Ahora vamos a salir de este estado, lentamente, vamos a controlar nuestro cuerpo y nuestro espíritu, muy dulcemente vamos a comenzar a salir de este estado. Yo voy a comenzar a contar desde 10 hasta 1 y usted debe sentir que vuelve a tener el control de su cuerpo, debe sentir que va a despertarse poco a poco, va a salir de este estado de relajación profunda....

Cuando yo diga 1, se sentirá completamente despierto, se sentirá tranquilo y completamente seguro de sí mismo. Desde este momento, va a comenzar a sentir los efectos de este entrenamiento, se va a sentir en mejor forma, más tranquilo, más relajado... totalmente despierto.

Cuando yo diga 3, abrirá los ojos, nunca antes, solamente cuando diga 3, no quiero ver que los abre antes. Cuando diga 1 estará despierto del todo, más tranquilo, con un control total de su cuerpo y de su espíritu.

10.- Va a salir lentamente de su estado, su respiración se vuelve rápida y corta, más rápida y más corta, como el jadeo de un perro pequeño, rápido y corto.

9.- La respiración es más rápida aún.

8.- Cada vez más despierto, más despierto. Cuando yo diga 1 estará completamente despierto, cuando diga 3 abrirá los ojos, nunca antes.

7.- Su respiración es ahora más rápida.

6.- Más despierto, ahora la respiración se hace lenta y profunda. Inspire lentamente, retenga su aliento y expire lentamente, con tranquilidad, lentamente, profundamente.

5.- La respiración es más lenta y más profunda, sienta que el aire entra y sale de su pulmón.

4.- Cuando yo diga 1 estará despierto completamente, con un control total de su cuerpo y su espíritu, se sentirá más tranquilo, descansado y seguro de usted mismo, en plena forma.

3.- Los ojos se abren, están abiertos por completo, los mantiene abiertos.

2.- Está más despierto a cada momento que pasa, controla poco a poco más eficazmente su cuerpo y su espíritu.

1.- Completamente despierto, estírese, siéntase bien, estírese aún a su comodidad.

Anexo VIII. Discurso de visualización.

Y ahora vamos a vivir una gran aventura.

Vas a imaginar que es un sábado por la mañana, hace un día estupendo, es primavera, el sol brilla, y esta mañana vamos a dar un paseo por el campo.

Imagina que estas en el campo, te sientes bien, tranquilo, te sientes seguro, ves la hierba verde, sientes cómo el sol te toca la piel y te calienta el cuerpo. Respiras profundamente y sientes el olor del campo, de las flores, de la brisa. Miras a tú alrededor y ves los árboles, escuchas lo pájaros cantar, ves unas mariposas revoloteando, te sientes muy a gusto, estás rodeado de todos los colores que te puedas imaginar.

Te vas a sentar en la hierba, y vas sintiendo como el sol te acaricia la cabeza de una manera dulce y agradable, notas el calorcito, lo notas en los hombros, en los brazos, en las manos, lo notas por la espalda, por las caderas, por las piernas y por los pies.

Disfruta de este momento. Sientes todos tus músculos relajados, te sientes a gusto en la naturaleza.

Extiendes tus manos hacia arriba, sintiendo como los rayos del sol van cargando tus manos de una potente energía, siente como entra por tus manos y va recorriendo todo tu cuerpo, te sientes resplandeciente, fuerte, seguro, siente como el sol a recargado todo tu cuerpo como un Súper Héroe.

Ahora te levantas y empiezas a dar un paseo, disfrutando de la sensación de tener más fuerza y más luz dentro de ti. Estás tranquilo, relajado.

Vas paseando por el campo rodeado de flores, miras los árboles y te sientes feliz.

Escuchas el sonido del agua, y por el sonido sabes que cerca hay un río, así que vas a ir paseando siguiendo el sonido del agua hasta que llegas al río. El agua es pura y cristalina. Metes las manos dentro del agua, está fresquita, y te lavas la cara. Es una sensación revitalizante, estupenda. Sientes cómo no puedes reprimir una sonrisa de satisfacción.

Ahora levantas la vista y ves delante de ti una cascada de agua pura y cristalina que emana de una montaña.

Vas a ir hacia la cascada, metiéndote dentro del río, el agua no está fría y con toda

la energía que tienes no te hundes, eres un buen nadador. Así que vas a ir hacia la cascada, te pones debajo y notas como cae el agua encima de ti. El agua va cayendo por encima de todo tu cuerpo limpiándolo de cualquier cosa que te preocupe, te va limpiando de cualquier tensión y junto con el agua va cayendo también una luz blanca que es energía muy pura que entra por tu cabeza y recorre todo tu cuerpo. El agua te limpia de todo lo que ya no necesitas, ves cómo tus preocupaciones se reflejan en el agua, el enfado, el miedo, la culpa, la pena, se las lleva la corriente... Siente como a medida que cae el agua por tu cuerpo te sientes más ligero, te sientes más limpio, y empiezas a notar como tu cuerpo cada vez pesa menos, tu cuerpo cada vez flota más, no te hundes, eres fuerte. Sientes el agua que te alza hacia arriba y a tu alrededor el campo, las flores, las mariposas, observa todo lo que hay a tu alrededor.

Flotando en el agua y oyendo lo que me rodea: la corriente, la cascada, los pájaros, las hojas de los árboles... pienso.

Soy inteligente, aprendo con rapidez, me gusta aprender cosas nuevas, aprender cosas nuevas siempre es emocionante, resuelvo los problemas, soy única y especial, estoy relajada y tranquila, me gusta hacer cosas, soy alegre, preguntar me hace más grande, estoy guapa cuando sonrío, puedo cambiar mi enfado por una sonrisa, es estupendo ser yo, mi corazón está lleno de amor, no pasa nada por equivocarme, estoy aprendiendo, hay muchas cosas por las que hoy puedo sentirme bien, me gusta aprender y descubrir cosas nuevas, no tengo miedo.

Recuerdas cómo te sientes: positiva, ligera, tranquila. Puedes sentirte así siempre que quieras.

Ahora vas a saborear esa sensación de felicidad y tranquilidad mientras abres los ojos y te incorporas lentamente.

Anexo IX. Test de estilos de comunicación

¿CÓMO TE COMUNICAS?

1. Un amigo/a te llama con un mote que te disgusta, tú...
 - ★) Te sientes molesto/a, y se lo dices: "Lo que estás haciendo me disgusta, por favor deja de hacerlo".
 - ♣) Te enfadas, le dices: "¡No me molestes! ¡Acaso tú eres perfecto?"
 - ▲) Te callas y actúas como si no hubiese dicho nada.
2. Un amigo/a llega a cenar una hora más tarde de la acordada. Estás irritado/a porque no había avisado de su retraso. ¿Qué haces?
 - ▲) Saludarle: "pasa, la cena está en la mesa".
 - ★) Le dices: "He esperado una hora sin saber lo que te había pasado, estaba nervioso/a e irritado/a, la próxima vez avísame".
 - ♣) Le grito "¡Llegas una hora tarde! Nunca más te vuelvo a invitar..."
3. Un amigo/a te da siempre su trabajo para que lo hagas. Para acabar con esta situación, ¿qué le dices?
 - ▲) Le digo que estoy bastante ocupado/a, pero si no consigue hacerlo, le puedo ayudar.
 - ♣) Le digo que yo también tengo que hacer tareas, que las haga él.
 - ★) Le digo que siempre me pide que le ayude porque no sabe hacerlo o no tiene tiempo, pero que debería intentar hacerlo él/ella mismo/a y cada vez le costará menos.
4. Vas a un restaurante a cenar y te das cuenta de que tu vaso está sucio... ¿Qué haces?
 - ▲) No digo nada y uso el vaso sucio aunque a disgusto.
 - ♣) Armo un escándalo y le digo al camarero que no volveré porque el servicio es asqueroso.
 - ★) Llamo al camarero y le pido que por favor me cambie el vaso.
5. Estás en la fila para pagar en el mercado, llega un señor y se cuela delante de ti, tú...
 - ♣) Le gritas diciéndole que has llegado antes, que no tenga la cara dura y que espere su turno.
 - ▲) Te quedas callado/a porque al fin y al cabo todos vais a ser atendidos.
 - ★) Le pides que por favor se retire porque estabas allí antes y debe de respetar la fila.
6. Estás haciendo un trabajo grupal, propones una idea nueva y tu compañero/a dice que está mal, que no sirves para nada, tú...
 - ★) Le haces entender que todos podéis proponer ideas y que si no son correctas hay que decirlo con más delicadeza.
 - ▲) Me quedo callado/a, y nunca más vuelvo a proponer ideas.
 - ♣) Me enojo con la persona, y le digo: "Pues hazlo mejor tú".
7. Estás en el cine, de pronto suena el móvil de la persona de al lado y contesta, ¿qué haces?
 - ★) Le digo que por favor apague su teléfono, porque está molestando porque impide ver la película.
 - ♣) Armo un escándalo, diciéndole que es un maleducado y el cine no es lugar para hablar por teléfono.
 - ▲) No le digo nada, aunque me disgusta que no pueda escuchar la película.
8. Estás en una fiesta y te invita a bailar una persona que no te agrada. ¿Qué haces?
 - ★) Me niego educadamente.
 - ▲) Acepto aunque no quiera.
9. Se han burlado de tu respuesta en clase, tú...
 - ♣) Les grito que se callen porque ellos también comenten errores.
 - ▲) Evito volver a hablar en clase para que no se burlen otra vez de mí.
 - ★) Les digo: "Perdonad si mi respuesta estaba mal, pero por favor no os burléis porque todos podemos equivocarnos".
10. Te das cuenta de que tu compañero se está copiando de ti en un examen. ¿Qué haces?
 - ♣) Lo acuso en voz alta para que la profesora y todos se enteren.
 - ★) Le pido en voz baja que deje de copiar mi examen o tendré que contárselo al profesor.
 - c) Dejo que se copie aunque me disgusta que lo haga.

Mayoría ▲ : ESTILO PASIVO

Sueles permitir que otros decidan por ti, no te expresas abiertamente. Puedes evitar conflictos a corto plazo pero si no saben cómo te sientes no conseguirás lo que quieres. Por otro lado sentirás que no te respetan y te enojarás porque los demás no te tienen en cuenta.

Mayoría ♣ : ESTILO AGRESIVO

Cuando te expresas no respetas el derecho de los demás a ser tratados con respeto. Siendo agresivo conseguirás lo que quieres porque otros te tendrán miedo. Pero también verás cómo los demás se apartan de ti y pueden hacerte sentir culpable por actuar así.

Mayoría ★ ESTILO ASERTIVO

¡Muy bien! Sabes exponer tus sentimientos respetando tus derechos y respetando a los demás, sin que parezca una imposición. Siendo asertivo conseguirás que otros sepan lo que quieres y tendrás oportunidad de conseguirlo. Además, mostrando respeto por los demás, ellos te respetarán igualmente.